Das Realgymnasium

und die

humanistische Bildung.

Von

Friedrich Paulsen,

a. o. Prof. an der Universität Berlin.

Berlin.

Verlag von Wilhelm Hertz.

(Bessersche Buchhandlung.)

1889.

Buchdruckerei von Gustav Schade (Otto Francke) in Berlin N.

Vorwort.

Die nachfolgenden Blätter enthalten in erweiterter Überarbeitung einen Vortrag, welchen ich in der diesjährigen Delegirtenversammlung des Realschulmännervereins gehalten habe. Der Inhalt ist in den wesentlichen Zügen derselbe. Auch habe ich die Spuren des Vortrags in der Form nicht ganz verwischen mögen.

Die Summe des Inhalts kommt auf zwei Sätze hinaus. 1) Jede Schule, die nicht Fachschule ist, sondern eine allgemeine Bildung geben will, ist notwendig in erster Linie eine humanistische Bildungsanstalt; Mathematik und Naturwissenschaft können erst in der Fachschule zur eigentlichen Substanz des Unterrichts werden. 2) Auch das Realgymnasium kann und will eine humanistische Bildungsanstalt sein.

Meine Absicht ist, mit den Freunden und Verteidigern humanistischer Bildung eine Verständigung zu suchen. Daß es mir gelingen sollte, starr konservative Anhänger der altgläubigen Gymnasialpädagogik von der Berechtigung des zweiten Satzes zu überzeugen, wage ich nicht zu hoffen. Sie werden fortfahren zu sagen: ohne Griechisch keine höhere und eigentliche Menschenbildung überhaupt und also kein Zugang zu den gelehrten Berufen. Doch möchte ich diesen zu bedenken geben, daß bei einer

gewissen Lage der Dinge das starre Festhalten an den bestehenden Einrichtungen die schwerste Gefahr herbeiführt; es führt zum völligen Bruch mit der Vergangenheit. Mir will vorkommen, daß die Freunde des alten Gymnasiums selbst ein Interesse daran haben, mit dem neuen Gymnasium und seinen Vertretern zu einem friedlichen Verständnis zu gelangen: es mag die Zeit kommen und vielleicht ist sie nicht so fern, wo sie ihrer als Bundesgenossen zur Verteidigung der humanistischen Bildung überhaupt gegen neue, radikale Forderungen bedürfen.

Steglitz bei Berlin, 1. Mai 1889.

Fr. Paulsen.

Unter den Vorurteilen, die der Anerkennung des Realgymnasiums als Gelehrtenschule entgegenstehen, ist eines der verbreitetsten und wirksamsten dieses, daß das Realgymnasium, als eine wesentlich auf die realistischen Fächer gerichtete Anstalt, weder die Absicht noch das Vermögen habe, seinen Schülern eine humanistische Bildung zu geben. Es ist immer noch üblich, die Freunde des Realgymnasiums als „Realisten", das heißt, als Gegner humanistischer Bildung überhaupt zu bezeichnen; so bin ich noch vor kurzem von Herrn Direktor Matthias den Lesern der Münchener Allgemeinen Zeitung als „krasser Realist" vorgestellt worden. Vermutlich verfehlt in Deutschland dieser Neckname auch heute noch seine Wirkung nicht; scheint doch damit gesagt, daß ein Mann, der einen solchen Namen verdient, allen idealen Bestrebungen unzugänglich und feindselig, mit seinem Sinn blos auf das gemeine Wirkliche und Nützliche gerichtet sei.

Es ist meine Absicht im Folgenden gegen dieses Vorurteil, zunächst im eigenen Namen, ich darf aber hoffen, auch im Namen des Vereins, der mir die Ehre erwiesen hat, zu diesem Vortrag mich aufzufordern, Zeugnis abzulegen.

Zunächst stelle ich mit einem Wort den Begriff humanistischer und realistischer Bildung, wie er im Folgenden gebraucht wird, fest. Ich meine in Übereinstimmung mit dem üblichen Sprachgebrauch zu sein, wenn ich eine realistische Bildung als eine solche erkläre, die wesentlich auf Mathematik und Naturwissenschaft beruht, eine humanistische dagegen als eine solche, welche die Beschäftigung mit Sprache und Litteratur, mit Geschichte und Geisteswissenschaften überhaupt zur Grundlage hat. Ich bleibe zunächst bei dieser rein äußerlichen Erklärung stehen. Welcher

innere Unterschied dem äußeren entspricht, wird im Folgenden zur Sprache kommen.

Die gegebene Erklärung geht auf die Einteilung der Wissenschaften als ihre Grundlage zurück. Es liegt außerhalb der Grenzen der hier gestellten Aufgabe, auf diesen Gegenstand näher einzugehen. Doch mag zur Erleichterung der Verständigung der folgende Versuch einer orientirenden Übersicht hier Platz finden. Es ist üblich, den Spuren alter Überlieferung folgend, den ganzen Umkreis wissenschaftlicher Erkenntnis in die beiden großen Gruppen der Natur- und der Geisteswissenschaften zu teilen. Als den Gegenstand der ersteren kann man bezeichnen: die gesammte Wirklichkeit, sofern sie unserer Sinnlichkeit in Gestalt einer raumerfüllenden bewegten Körperwelt erscheint; Gegenstand der anderen ist die Wirklichkeit, wie sie unmittelbar allein im Selbstbewußtsein sich darstellt, die Welt der Vorstellungen, Gedanken, Gefühle, Bestrebungen, Ideale, die Welt geistig-geschichtlichen Lebens. In jeder dieser großen Gruppen tritt wieder ein Unterschied hervor zwischen beschreibenden und begrifflichen Wissenschaften und wir kämen so auf vier große Abteilungen: beschreibende und begriffliche Naturwissenschaften, und beschreibende und begriffliche Geisteswissenschaften. Unter dem ersten Titel pflegen genannt zu werden Zoologie, Botanik, Mineralogie; eigentlicher wären Geographie (mit Einschluß der Pflanzen- und Tiergeographie) und Geologie, Kosmographie und Kosmologie dahin zu rechnen: ihr Ziel ist die zusammenhangende Darstellung der Körperwelt in ihrer gegenwärtigen Gestaltung und in ihrer Bildungsgeschichte. Die begrifflichen Naturwissenschaften dagegen, wie Physik, Chemie, Physiologie, suchen abstrakte und allgemeine Formeln, welche die Regelmäßigkeiten in den Veränderungen der Natur überhaupt oder bestimmter Gebiete ausdrücken. Zoologie, Botanik, Mineralogie stellen ein Mittleres dar zwischen beschreibenden und begrifflichen Naturwissenschaften, sofern sie es mit Typen der Gestaltung von Naturkörpern, nicht aber mit den einzelnen Körpern in concreto zu thun haben. — Neben den Naturwissenschaften steht die Mathematik, dadurch von ihnen unterschieden, daß sie

nicht Erkenntnis von Gegenständen ist, die außer den Begriffen selbst Wirklichkeit haben: sie vermehrt nicht direkt unsere Einsicht in die Natur der Dinge, sondern nur indirekt, indem sie, besonders den Naturwissenschaften, als Organon dient.

Der Gegensatz wiederholt sich im Gebiet der Geisteswissenschaften. Der Geographie und Kosmographie entspricht hier die Geschichte, als deren Aufgabe die zusammenhangende Beschreibung des Entwicklungsprocesses des geistig-geschichtlichen Lebens auf der Erde in der Vielheit seiner Gestaltungen und Bethätigungen bezeichnet werden kann; an dieser Aufgabe arbeitet die ganze vielzweigige Geschichtsforschung, die Völker- und Staaten-, die Rechts- und Wirtschafts-, die Religions- und Sitten-, die Wissenschafts- und Kunstgeschichte. Den begrifflichen Naturwissenschaften entsprechen begriffliche Geisteswissenschaften: neben der Kunstgeschichte steht die Ästhetik, neben der Wissenschaftsgeschichte die Logik und Methodenlehre, neben der Sittengeschichte die Ethik, neben der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts die Pädagogik und Didaktik, neben der Wirtschaftsgeschichte die Nationalökonomie, neben der Staatengeschichte die Politik u. s. w.; wozu dann noch die Psychologie als die Wissenschaft von den Grundgesetzen des Seelenlebens überhaupt kommt. Endlich kann man als Analogon zur Mathematik auf diesem Gebiete die Philologie in ihrem ursprünglichen Begriff betrachten: die Sprachenkunde dient der Erforschung des geistig-geschichtlichen Lebens in ähnlicher Weise als Organon, wie die Mathematik der Naturforschung, indem sie die kunstmäßige Interpretation des wichtigsten der Zeichensysteme, in denen das geistige Leben sich zur Erscheinung bringt, lehrt. Freilich hat auch dieser Vergleich, wie andere, es an sich, daß er hinkt.

Der vorstehende Umriß einer Gliederung der Erkenntnis beansprucht auf keine Weise für eine Systematik der Wissenschaften zu gelten. Es handelte sich lediglich darum, den folgenden Betrachtungen eine Übersicht über die möglichen Unterrichtsfächer und ihre Zusammenhänge vorauszuschicken. Übrigens bemerke ich noch, daß alle Einteilung der Wissenschaften mehr oder minder willkürlich ist, nach der Verschiedenheit der Gesichtspunkte, von denen

man ausgeht. Auf jeden Fall muß man sich hüten, die Teilstriche für trennende, unüberschreitbare Grenzlinien zu halten: alle Wissenschaften weisen auf einander hin und fordern einander als Hülfswissenschaften; jede ist mit jeder anderen durch tausend Beziehungsfäden verbunden. Oder vielmehr, sie sind alle anzusehen als Organe eines einheitlichen Systems, das zwar nie gegeben, aber immer aufgegeben ist: der Einheit der Welt entspricht die Idee einer Einheit aller wissenschaftlichen Erkenntnis, das ist die Philosophie, die immer versuchte, nie vollendete Weltwissenschaft.

I.

Nennen wir nun also Mathematik und Naturwissenschaften realistische, Sprachen und Litteraturen, Geschichte und die nebengeordneten begrifflichen Wissenschaften humanistische Fächer, so erhebt sich die Frage: welche Fächer, die realistischen oder die humanistischen, haben für die Entwickelung und Bereicherung des geistigen Lebens der Jugend die unmittelbarste und größte Wichtigkeit? auf welcher Seite muß demnach der Schwerpunkt eines Unterrichts liegen, dessen Ziel nicht Fach- oder Berufsbildung, sondern eine allgemein menschliche Bildung, oder im besonderen die allgemeine Vorbildung eines Gelehrten ist?

Es ist Ihnen bekannt, welche Antwort die Geschichte und die bestehenden Einrichtungen geben: der Schwerpunkt des Unterrichts aller Schulen, die nicht Fachschulen sind, lag und liegt auf der humanistischen Seite. Um bei der allgemeinen Vorbildungsschule der Gelehrten zu bleiben, so beschränkte sich der Unterricht der alten, aus dem Mittelalter ererbten Lateinschule fast durchaus auf sprachlich-litterarischen Unterricht; sie überließ dem Einzelnen, auf der Universität eine Ergänzung seiner allgemeinen Bildung nach der realistischen Seite zu suchen. Des alten J. Sturm sapiens atque eloquens pietas war drei Jahrhunderte hindurch das gleichbleibende, beinahe auch mit den gleichen Mitteln erstrebte Schulziel. Nur allmälig drangen im Verlauf des 18. Jahrhunderts, nachdem die sogenannten Ritterakademien, die im 17.

und 18. Jahrhundert zahlreich gegründeten Bildungsanstalten für den Militär- und Hofadel, mit der Aufnahme moderner Bildungselemente vorangegangen waren, einige Elemente mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts auch in die großen Lateinschulen ein.

Als eigentlicher und wesentlicher Bestandteil des Kursus sind Mathematik und Naturwissenschaften erst von der am Anfang unseres Jahrhunderts völlig reformirten Gelehrtenschule aufgenommen worden. Der preußische Lehrplan für die Gymnasien vom Jahre 1816 nennt Mathematik und Naturwissenschaften als drittes Hauptstück des Gymnasial-Unterrichts, neben den alten Sprachen und dem Deutschen. Die Durchführung des dort gesteckten Ziels ist freilich nur langsam und nicht ohne merkliche Schwankungen erfolgt; namentlich fiel der naturhistorische Unterricht den rückwärts blickenden Konzentrationsbestrebungen der 40er und 50er Jahre zum Opfer; der Mathematik wurde die Durchsetzung durch ihre Bedeutung für die viel berufene formale Bildung erleichtert. Der jüngste Lehrplan vom Jahre 1882 hat die Naturwissenschaften wiederhergestellt, und sie werden, nachdem die Unterrichtsmethode allmälig mehr Sicherheit erlangt hat, in ihrer Stellung schwerlich wieder bedroht werden. Im ganzen ist dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht jetzt ungefähr $^1/_5$ der Gesammtzahl aller Unterrichtsstunden im Gymnasium eingeräumt. In dem neuen, im 19. Jahrhundert neben dem alten erwachsenen Gymnasium nimmt er eine noch bedeutendere Stellung ein, er hat hier über $^1/_4$ aller Unterrichtsstunden.

So liegen die Dinge gegenwärtig.

Ist das die definitive Ordnung? Oder werden die realistischen Fächer ihren Eroberungszug auf Kosten der humanistischen fortsetzen? Wird der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht den sprachlich-litterarischen mehr und mehr zurückdrängen, bis er endlich, selbst in die erste Stelle einrückend, ihn in die zweite Stelle hinabdrückt?

Es fehlt nicht an solchen, die das hoffen und fordern. H. Spencer wirft in einer seiner bekannten Abhandlungen über

pädagogische Fragen (deutsch unter dem Titel Erziehungslehre von Fr. Schulze) die Frage auf: Welches Wissen hat den größten Wert? Er antwortet: das der Wissenschaften, voran der Naturwissenschaften, im besonderen der Biologie; die Erhaltung und Vervollkommnung des Lebens der gegenwärtigen und der folgenden Generation hängt von richtiger Einsicht in die Bedingungen des Lebens und der Gesetze der leblosen Natur ab, die wir unseren Zwecken dienstbar machen. Er tadelt bitter die übliche Erziehung, welche Sprachen und Poesie und allerlei historische Kenntnisse als die wichtigsten Dinge behandle, also auf Putz und Prunk, statt auf das Notwendige und Wesentliche ausgehe, darin freilich nur einem allgemeinen Zuge der menschlichen Natur folgend, geht doch überall bei uncivilisirten Stämmen der Zeit nach der Putz der Kleidung voran. Er schließt: für die Erziehung ist demnach in jeder Absicht „das Studium der umgebenden Erscheinungen dem Studium von Sprachlehren und Wörterbüchern bei weitem überlegen“.

Ich möchte diesem letzten Satz nicht widersprechen, würde aber freilich in dem „Studium von Grammatiken und Wörterbüchern“ nur ein sehr verkümmertes Sprachstudium sehen und bei dem „Studium der umgebenden Erscheinungen“ in erster Linie an das so höchst fruchtbare, von allem Schullernen unabhängige Studium der Dinge denken, das der frei spielende, an den Dingen aufs mannichfachste sich versuchende Knabe übt. Diese ganz unmittelbare, durch die Hand noch mehr als durch das Auge erworbene Kenntnis der Dinge ist freilich ein großer Schatz; leider geht er unserer Jugend in dem Maaß verloren, als unser Volk sich gewöhnt, in siebenstöckigen Mietskasernen zu wohnen und seine Kinder zwischen Himmel und Erde in drangsalvoller Enge aufwachsen zu lassen. Ich halte es aber für einen großen Aberglauben, daß für diesen Verlust durch schulmäßigen Unterricht in den Naturwissenschaften Ersatz geschaffen werden könne; es kann so wenig geschehen, als Unterricht in der biologischen Pädagogik für die Erbweisheit der Mütter Ersatz schaffen kann. Spencer scheint freilich auch hierauf Hoffnung zu

setzen; er meint: künftige antiquarische Forscher, denen zufällig die Schulbücher und Hefte unserer Schüler und Schülerinnen in die Hände fielen, würden in schwere Verlegenheit durch die Thatsache versetzt werden, daß in ihnen kein Anzeichen davon zu finden sei, daß die Schüler jemals möglicherweise Eltern werden könnten. — Nun, vielleicht kommt auch noch die Zeit, wo die Schule es als ihre Aufgabe anerkennen wird, die Schülerinnen über ihre künftigen Mutterpflichten nach einem Leitfaden der biologischen Pädagogik zu unterrichten; wenn der Glaube an Schulweisheit noch einige Jahrhunderte lang so fortwächst, wie er in diesem letzten Jahrhundert gewachsen ist, wird man es für wahrscheinlich halten müssen. Indessen gestehe ich, daß ich es keineswegs bedauere, vor den Zeiten dieser durch Buchweisheit erleuchteten Mütter geboren und erzogen worden zu sein; vielmehr dem Himmel täglich danke, daß ich einer Mutter in die Hände gelegt worden bin, die „dem Studium der umgebenden Erscheinungen" ohne Beihülfe physikalischer oder physiologischer Werke oblag.

Die Vertreter des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Deutschland sind durchweg besonnener als der etwas fanatisch wissenschaftsgläubige Spencer. Männer, wie Mach und Preyer, oder L. Meyer und Fick, erkennen und würdigen unbefangen den Wert und die Notwendigkeit des humanistischen Unterrichts in dem oben bezeichneten Sinn. Und auf keine Weise sind die Ansichten Spencers die der deutschen Realschulmänner. Doch wird man auch unter uns gelegentlich Ansichten begegnen können, die in der Richtung sich bewegen, Mathematik und Naturwissenschaften zur wesentlichen Grundlage des Jugendunterrichts zu machen.

Und in der That, die Sache kann sich mit einem bestechenden Schein der Notwendigkeit umgeben. Man argumentirt etwa so: Die ganze moderne Kultur ruht auf der mathematisch-naturwissenschaftlichen Erkenntnis. An dem Mangel dieser Grundlage ist die antike Kultur untergegangen; ihre theoretische Kraft verpuffte sie in leerer Spekulation und endete in Skepticismus und Mysticismus; ihrem gesellschaftlich-staatlichen Leben fehlte die

solide Basis einer auf Wissenschaft ruhenden überlegenen Technik, darum unterlag sie dem Ansturm einer barbarischen Invasion. Die moderne Kultur dagegen verdankt dem festen Gefüge jener mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlage die Stetigkeit ihrer wissenschaftlichen Entwickelung und die Sicherheit vor Überwältigung durch barbarische Massen. Nun ist die Aufgabe der Erziehung doch überall die, das heranwachsende Geschlecht mit den zur Teilnahme an der gesammten Kulturarbeit der Zeit erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnissen auszustatten. Damit ist gegeben, daß die erste und notwendigste Aufgabe des Unterrichts in unserer Zeit die Einführung in das Verständnis jener ihrer Grundtriebkräfte sein muß.

Der Voraussetzung wird es schwer sein zu widersprechen. Kein Zweifel, daß die theoretische Weltauffassung der Neuzeit auf dem Boden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung erwachsen ist; mit Kopernicus und Galilei beginnt die neue Philosophie, und die beiden folgenden Jahrhunderte hindurch steht die Philosophie nach Inhalt und Form in einem engen Abhängigkeitsverhältnis zu den neuen Wissenschaften; die Bildung der führenden Philosophen, Descartes, Hobbes, Spinoza, Leibniz, Wolff, Kant ist eine durchaus mathematisch-naturwissenschaftliche. Und nicht minder ist unzweifelhaft, daß die praktische Lebensgestaltung bis auf diesen Tag unter dem beherrschenden Einfluß der durch die Naturerkenntnis ermöglichten Naturbeherrschung steht. Wenn ein Geschichtsschreiber im nächsten Jahrtausend die Summe der Bewegung unseres Jahrhunderts darstellen wird, dann wird er sicherlich mit den großen technischen Erfindungen beginnen, um dann die Umgestaltungen im wirtschaftlichen, socialen und staatlichen Leben zu beschreiben, welche in ihrem Gefolge eingetreten sind und noch eintreten werden.

Dennoch halte ich die naheliegende Folgerung, daß also mit diesem primum movens unserer Kultur die Jugend gründlich vertraut zu machen die erste und wichtigste Aufgabe alles Unterrichts, jedenfalls alles gelehrten Unterrichts sei, und daß also Mathematik und Naturwissenschaft in unseren höheren Schulen

die erste Stelle einnehmen müsse, für übereilt. Nach meiner Ansicht werden sie diese Stellung nie einnehmen. Auch wenn die klassischen Sprachen im Vorbildungskursus für wissenschaftliche Studien weiter zurücktreten sollten, und nach meiner Überzeugung werden sie es thun, so wird dennoch der Schwerpunkt des gesammten Unterrichts nicht in die realistischen Fächer hinüberrücken, sondern zu allen Zeiten in den humanistischen Fächern bleiben. Sicherlich ist es wünschenswert, daß unter den höher Gebildeten Teilnahme und Verständnis für die naturwissenschaftliche Forschung und ihre Ergebnisse sich ausbreitet und vertieft; und ohne Zweifel ist im besonderen eine wenigstens elementare Kenntnis der Biologie eine Sache von großer theoretischer und praktischer Wichtigkeit; ich erinnere nur an die Beziehung zur Diätetik, Pädagogik, Ethik auf der einen, zur Psychologie, Kosmologie, Geschichte auf der anderen Seite. Die Biologie steht eben in beziehungsreicher Mitte zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, gleichsam Zielpunkt jener und Ausgangspunkt dieser; dennoch wird eine Änderung des wesentlichen Verhältnisses humanistischer und realistischer Fächer im Unterricht nicht eintreten.

Gestatten Sie mir die Gesichtspunkte anzudeuten, von denen aus diese Ansicht der Dinge sich mir ergiebt.

1. Die Einsichten und Fertigkeiten, welche vorzugsweise durch den humanistischen Unterricht ausgebildet werden, sind **für die allgemein-menschliche Bildung unmittelbar wichtiger**, als die vorzugsweise durch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht entwickelten Einsichten und Fertigkeiten.

Die Aufgaben des Menschen als Menschen liegen wesentlich in den Beziehungen zu Menschen. Jeder gehört als Glied einer Reihe menschlicher Lebensgemeinschaften an und hierdurch allein ist er Mensch; er ist Glied einer Familie, eines geselligen Kreises; er ist Glied einer wirtschaftlich-gesellschaftlichen Ordnung, eines Staats und Volks, und dadurch ist er zugleich dem Leben eines größeren geschichtlichen Kulturkreises, einer religiös-sittlichen Entwicklungsreihe der Menschheit eingefügt. Die Beziehung zu diesen großen Formen des geschichtlichen Lebens ist für seinen Lebens-

inhalt bestimmend. Nicht die Naturumgebung, sondern die geistig-geschichtliche Umgebung ist für den Menschen das Medium, in dem er lebt. Das Tier lebt in der Natur, der Mensch lebt in der Geschichte. Seine eigentlich menschlichen Lebensaufgaben werden ihm nicht durch die Natur, sondern durch seine geschichtliche Umgebung gestellt. Die Wirkung auf die Natur, in dem üblichen Sinne dieses Worts, die Benutzung und Bearbeitung der organischen und unorganischen Welt zu seinen Zwecken, ist natürlich die notwendige Voraussetzung auch des menschlichen Lebens, aber sie ist notwendig zunächst als Mittel, nicht als eigentlicher letzter Lebenszweck. Hierüber sind im Grunde doch wohl Alle einig. Die wirtschaftliche Arbeit, wenn wir damit die Gesammtheit der Einwirkung des Menschen auf die Natur zusammenfassen, ist, wenngleich sie nicht blos um des äußeren Ertrags, sondern auch um der inneren Gesundheit notwendig ist, doch nicht der eigentliche und höchste Inhalt des menschlichen Lebens; Menschen, deren ganzer Lebensinhalt die Leistung wirtschaftlicher Arbeit wäre, würden uns, und wenn die Arbeitsleistung noch so erstaunlich und der Marktwert der erzeugten Güter noch so groß wäre, als verkümmerte Menschen vorkommen. Es ist die ungeheure Gefahr der jüngsten Gesellschaftsentwicklung, daß sie die Tendenz hat, Menschen zu bloßen wirtschaftlichen Kräften, Arbeiter zu „Händen" herabzuwürdigen. Was sich dagegen in den Arbeitern, vielleicht ihnen selbst nicht immer ganz bewußt, empört, das ist zuletzt doch das Gefühl, daß ein Mensch, der blos arbeitet und gefüttert wird, und sei es auch ganz reichlich, nicht mehr ein menschenwürdiges Leben lebe. Der eigentliche Wert des Lebens beruht in der Teilnahme an dem geschichtlichen Gemeinschaftsleben und seinen Aufgaben. So urteilen wir alle: was ein Mensch und sein Leben, menschlich betrachtet, wert war, darüber entscheidet, wie er als Glied einer Familie, als Sohn und Bruder, als Gatte und Vater, als Freund und Nachbar, als Herr und Diener, als Bürger einer Gemeinde und eines Staates seine Aufgabe gelöst hat, wie er endlich das geistig-geschichtliche Leben, in das er hineingeboren

wurde, sich angeeignet und miterlebt hat, Religion und Volksweisheit, Kunst und Dichtung, Wissenschaft und Philosophie.

Also menschliche Dinge teilnehmend verstehen und auf Menschen und menschliche Angelegenheiten wohlwollend-förderlich wirken, das ist die eigentliche Aufgabe jedes Menschenlebens.

Doppelt gilt das von den sogenannten gelehrten Berufen: alle haben ihre eigentliche Berufsaufgabe in der verständnisvollen Auffassung und Einwirkung auf Menschen und menschliche Dinge. Der Seelsorger und Lehrer, der Beamte und Richter, der Arzt und der Offizier, sie alle haben zur Berufsaufgabe das regimen animarum, wie der mittelalterliche Klerus seine Aufgabe bezeichnete; und auch von dem Techniker und dem großen Arbeitgeber gilt dasselbe. Jeder dieser Berufe setzt eine besondere Wissenschaft und Kunst als specifisches Erfordernis voraus, aber die gemeinsame Voraussetzung aller ist die große Kunst der Menschenleitung, und diese beruht wieder auf der Fähigkeit, Menschen und menschliche Dinge mit teilnehmendem Verständnis aufzufassen.

Nun wird es nicht zweifelhaft sein, daß für die Erwerbung dieser Wissenschaft und Kunst, soweit sie denn überhaupt durch Unterricht gefördert werden kann, die humanistischen mehr als die realistischen Unterrichtsfächer austragen. Das sapere et fari, das die alte Gymnasialpädagogik als den Erfolg des gelehrten Unterrichts ansah, wird unmittelbarer durch die Beschäftigung mit Sprachen und Litteraturwerken, mit der Geschichte und den begrifflichen Geisteswissenschaften gefördert, als durch das Studium der Mathematik und Naturwissenschaften.

Und demnach wird die Inschrift des Delphischen Tempels: Erkenne dich selbst! die dem Sokrates als die Bezeichnung seiner Lebensaufgabe, ja der menschlichen Lebensaufgabe überhaupt erschien, auch uns noch als die geeignete Inschrift unserer Schulen erscheinen. Die Felder und Bäume, sagt Sokrates am Eingang des Platonischen Phaedrus, wollen mich nichts lehren, aber die Menschen in der Stadt; vielleicht sagen wir nicht ganz so, aber darin werden wir ihm doch recht geben: die Jugend zum Verkehr

mit den höchsten und besten Werken des menschlichen Geistes hinzuführen und anzuleiten, das wird allezeit die größte und wichtigste Aufgabe des Unterrichts bleiben.

Wäre es notwendig, die absolute Bedeutsamkeit dieser Dinge noch weiter zu zeigen, so könnte darauf hingewiesen werden, daß alle Philosophie der immer in irgend einer Gestalt wiederholte Versuch ist, die Wirklichkeit vom Standpunkt menschlich-geistigen Lebens zu deuten. Die Grundüberzeugung, auf der alle Philosophie, wie alle Religion ruht, ist die, daß die Welt nicht blos ist, was unsere Physik und Astronomie von ihr auszusagen wissen, daß sie nicht blos ein physisches, sondern ein metaphysisches Wesen hat und daß sie dieses ihr innerstes und eigentliches Wesen uns verständlich in dem geistig-geschichtlichen Leben offenbart. Plato und Aristoteles, Spinoza und Leibniz, Kant und Fichte, Schelling und Schopenhauer, so verschieden sie sonst denken mögen, hierin sind sie einig. Abweichend steht diesem Consensus allein der Materialismus gegenüber: ihm erscheint die physische Seite als das eigentliche Wesen der Wirklichkeit, das Geistige als ein eingesprengter Zufall, eine rätselhafte Anomalie in dem sonst so durchsichtigen Universum. Eine auf sich selbst sich besinnende und besonnene Philosophie überzeugt sich jedoch bald, daß die Körperwelt auf jeden Fall zunächst als eine Spiegelung der Wirklichkeit in unserer Sinnlichkeit und unserem Verstand anzusehen ist. Die Natur ist ein System gesetzmäßig geordneter möglicher Wahrnehmungen. Man mag hier stehen bleiben. Will man aber überhaupt eine Vermutung über das wagen, was die Welt sei außerdem, daß sie ein System physikalischer Erscheinungen ist, so wird man immer wieder darauf zurückkommen, das Material zur Interpretation dieser Welt von Erscheinungen dem eigenen Innern zu entnehmen; alle Philosophen versuchen die Welt entweder aus dem Denken oder aus dem Willen zu deuten. Das Ich, das sich selbst auf doppelte Weise gegeben ist, als Leib in der Sinnenwelt, als Geist im Selbstbewußtsein, ist, mit Schopenhauers Ausdruck, jener doppelsprachige Stein von Rosette, von dem der Versuch einer Ent-

zifferung der Wirklichkeit allein ausgehen kann. Das vollere Material zum Verständnis bietet dann das, freilich selbst erst durch Interpretation zu gewinnende geistig-geschichtliche Leben der Menschheit. Und jedenfalls ist es dieses allein, was der Wirklichkeit in unseren Augen Bedeutung und Wichtigkeit verschafft; die unermeßlichste Anhäufung von Sonnen und Planetensystemen, von Materie und Bewegung, würde, wenn Leben, Wille, Intelligenz darin nicht vorkämen, uns völlig gleichgiltig lassen. Darum wird das geistig-geschichtliche Leben die eigentliche Substanz der Jugendbildung bleiben, es müßte denn der Geist sich selbst verlieren.

Herzog Ernst II. von Koburg erzählt in seinen Erinnerungen (I, 19 ff.), daß er und sein Bruder Albert eine für jene Zeit ungewöhnliche naturwissenschaftliche Bildung erhalten hätten; er preist ihren Erzieher darum; die Anregung und das Verständnis für Natur und Naturwissenschaft sei ihnen daher geblieben, und noch ein weiteres: „Die Naturwissenschaften haben etwas Befreiendes und ich darf sagen, daß auch uns die Wirkung dieser geistigen Befreiung nicht vorenthalten blieb. Der Obskurantismus hatte in keiner Gestalt jemals Gewalt über uns." Sicherlich, ein wohlverdienter Ruhm der Naturwissenschaften; sie haben am meisten beigetragen, den Geist der europäischen Völker aus dem dumpfen Aberglauben, in dem der Volksgeist ursprünglich überall befangen ist, zu befreien. Und im höchsten Maaße ist zu wünschen, daß ihnen im Unterricht unserer Schulen überall die Gelegenheit geboten werde, diese befreiende Wirkung zu üben. Aber, so würde ich nun hinzufügen, keineswegs zu wünschen ist ein einseitig mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht, der die Aufmerksamkeit der Jugend an dieser Seite der Wirklichkeit durchaus festhält. Eine ausschließlich mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung kann ihrerseits zu einer Einengung und Fesselung des Geistes führen, die nicht minder bedauerlich ist. Auch die rein physikalische Weltansicht, in dogmatischer Abgeschlossenheit, der Materialismus, ist ein Aberglaube, wenn auch von völlig anderer Art, als der Glaube an Hexen und Gespenster. Dem gegenüber

kann man nun mit demselben Recht sagen, die Geisteswissenschaften haben etwas Befreiendes; sie geben den Mut, mit höheren Ansichten an die Wirklichkeit heranzutreten. — Die Wahrheit wird euch freimachen, heißt es im Evangelium, nicht diese oder jene einseitige Betrachtung der Dinge, sondern die allseitige Betrachtung. Das ist die Philosophie.

In Summa: Naturwissenschaft ist freilich notwendig, wie für die Gestaltung der Weltanschauung, so für die volle und freie Bildung des Einzelnen. Astronomie und Physik geben das Grundgerüst und die Grundschematik der Weltvorstellung. Auch liegt es mir gänzlich fern zu meinen, daß physikalische Studien notwendig zu jener Verengung des Sinnes für die Wirklichkeit führen, sicherlich kann eine tiefere Naturerkenntnis wie zu tieferer Teilnahme und Freude an der Natur, so auch zu tieferen Ansichten führen. Mit Recht hat man von einer Poesie der Wissenschaften, der Astronomie, der Geologie, der Biologie geredet; und nicht minder ist die Mathematik von ihren begeisterten Freunden in Hymnen gepriesen worden, von den Tagen Platos bis herab auf den alten trefflichen Schellbach. Dennoch bleibt es dabei: der eigentlich bedeutsame Inhalt des Universums ist für den Menschen als solchen das geistig-geschichtliche Leben der Menschheit und die Teilnahme an diesem macht eigentlich das aus, was wir allgemein menschliche Bildung nennen. Und darum sagen wir mit Goethe: „Dem Einzelnen bleibt es frei sich mit dem zu beschäftigen, was ihn anzieht; das eigentliche Studium der Menschheit aber bleibt der Mensch."

2. Ein zweiter Gesichtspunkt, von dem aus mir die humanistischen Fächer in einem auf allgemeine Bildung abzielenden Schulunterricht den ersten Platz einnehmen zu müssen scheinen, ist der, daß die in ihnen liegende formale Bildungskraft mindestens nicht geringer, meines Erachtens aber höher anzuschlagen ist, als die des realistischen Unterrichts.

Formale Bildung der Intelligenz kann man etwa erklären als die Fertigkeit, verwickelte Thatsachenbestände genau aufzufassen, sicher und sachgemäß zu analysiren, endlich sie auf ihre

einfache Gesetzmäßigkeit zurückzuführen. Diese Fertigkeit schließt ein die Fähigkeit zu angespannter, beharrlicher, vielseitiger Aufmerksamkeit in der Beobachtung, sicheres Unterscheiden des Erheblichen und Unerheblichen, divinatorisches Treffen des springenden Punktes, endlich methodische Sicherheit in der verificirenden Untersuchung, sowie in der Darlegung und Beweisführung.

Der einzige Weg zur Erwerbung dieser Fertigkeit ist natürlich die Übung, also Übung im Beobachten und Untersuchen, im Beweisen und Prüfen. Ich bin nun geneigt zu glauben, daß in dieser Absicht die Übungen, zu welchen die Thatsachen und Probleme des geistig-geschichtlichen, des sprachlich-litterarischen Lebens Gelegenheit geben, für den Durchschnitt unserer Schüler mindestens ebensoviel, vielleicht aber mehr leisten, als die Übungen, welche Mathematik und Naturwissenschaften an die Hand geben. Wünschenswert oder vielmehr notwendig ist natürlich auch hier die Übung an beiden Gruppen von Thatsachen, doch sind die humanistischen Übungen nicht nur für die allgemeine menschliche Bildung unmittelbarer wichtig, sie scheinen auch eher für die anderen stellvertretend eintreten zu können, als umgekehrt; endlich möchten die Folgen einer einseitig realistischen Bildung auch in dieser Hinsicht bedenklicher sein, als die der humanistischen Einseitigkeit.

Man hört nicht selten sagen: Mathematik und Naturwissenschaft hätten allein die streng wissenschaftliche Form; sie allein führten zu jener Kategorie der strengen Gesetzmäßigkeit des Geschehens; daher könne allein an ihnen, den exakten Wissenschaften, exaktes wissenschaftliches Denken gelernt werden. Philologen oder philologisch-historisch gebildete Männer, so wird wohl behauptet, seien eigentlich gar nicht fähig, die Vorstellung strenger Gesetzmäßigkeit zu fassen; den Begriff eines Naturgesetzes gelinge es schwerlich ihnen ganz deutlich zu machen; gewöhnt, mit einer anderen Kategorie, der Regel mit Ausnahmen, die Dinge aufzufassen, fielen sie auch bei der Naturerklärung in diese Gewohnheit zurück.

Ich weiß nicht, ob das wirklich der Fall ist; ich sollte meinen, der Begriff strenger Gesetzmäßigkeit ist nicht schwer zu

fassen, nachdem er einmal überhaupt gefunden ist. Das Gravitationsgesetz vermag wohl auch ein Philolog, sei es ein klassischer oder moderner, zu fassen und das vom Parallelogramm der Kräfte dazu, ohne im Stillen sich vorzunehmen, bei Gelegenheit doch an Ausnahmen von diesen Regeln zu glauben. Und hinsichtlich der mathematischen Sätze wird er es ja wohl auch kaum anders halten; er wird nicht hoffen oder fürchten, daß 2 mal 2 auch einmal etwas mehr oder weniger als 4, oder daß die Radien in einem Kreis auch einmal ungleich sein könnten. Der Begriff der strengen Allgemeinheit und Gesetzmäßigkeit ist ein so einfacher und faßlicher, daß auch der elementarste Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaft ihn zum unverlierbaren Besitz macht.

Aber selbst wenn die Gewöhnung an die Behandlung sprachlich-litterarisch-historischer Erscheinungen einen Habitus des Denkens erzeugte, der weniger mit der Kategorie des Naturgesetzes in jenem engsten Sinn, als mit der Kategorie der Regel mit Ausnahmen zu operiren geneigt machte: die Sache wäre am Ende nicht so gar schlimm. Auf dem Gebiet, mit dem es unsere gelehrten Berufe durchweg zu thun haben, dem Gebiet der Lebenserscheinungen überhaupt und im besonderen des menschlich-geistigen Lebens, da lassen sich die Dinge nicht mit jenen strengen mathematischen Naturgesetzen fassen. Schon die Biologie bleibt bei empirischen Gesetzen, nach Mills Sprachgebrauch, stehen. Es mag sein, daß es an sich nicht unmöglich ist, die Vorgänge des Lebens ohne Rest aus einfachen physikalischen Gesetzen zu erklären; aber die Erscheinungen sind zu kompliciert, als daß es uns möglich wäre, sie durch Deduktion aus jenen einfachsten Grundgesetzen abzuleiten; die Gesetze der Ernährung, der Fortpflanzung, der Entwicklung u. s. f. sind für uns neue und selbständige Generalisationen aus den Thatsachen, die überall die Form von Regeln mit Ausnahmen haben. Dasselbe gilt von den Thatsachen des seelischen und geistigen Lebens. Herbart hat die Psychologie nach dem Vorbild der mathematisch-mechanischen Naturwissenschaft als Mechanik der Bewegungen in der Vorstellungswelt zu behandeln versucht, ein Versuch, über dessen Vergeblichkeit

sich niemand mehr täuscht. Noch weniger ist es natürlich möglich, die verwickelteren Erscheinungen des geistigen Lebens auf diese Weise zu behandeln; es ist völlig hoffnungslos, ästhetische, litterarische, moralische, pädagogische, sociale, politische Probleme in der Form mathematisch-mechanischer Probleme aufzulösen. Und so wenig es möglich ist, theoretische Probleme auf diesem Gebiet nach jener Schablone zu lösen, so wenig auch praktische Aufgaben. Nehmen Sie eine pädagogische Aufgabe, sei es die Erziehung eines bestimmten Individuums, sei es eine allgemeine Frage der Erziehung: die Lösung läßt sich nicht ausrechnen. Die starren Denkformen der Mathematik und Mechanik helfen hier nicht, es bedarf des beweglichen, dem Individuellen sich anschmiegenden sympathischen Verständnisses. Takt nennt man die Begabung in der Behandlung der Fragen des persönlichen Lebens; er wird, sofern er nicht auf Natur und Instinkt beruht — Frauen besitzen ihn oft in erstaunlichem Maaße — durch Übung im Beobachten und Behandeln konkreter Fälle erworben. Nun, wie die Thätigkeit des Lehrers und des Erziehers, so beruht auch die Wirksamkeit des Seelsorgers und Arztes, des Staatsmannes und Richters, auf dem Besitz dieses beweglichen, der Mannichfaltigkeit der Umstände sich anschmiegenden Denkens. Einem Arzt, der nach einem System kurirt, möchte ich meinen Leib so wenig in die Hände geben, als meine Füße einem Schuhmacher, der nach einem System Schuhe baut.

Hiernach kann man sagen: eine ausschließlich oder überwiegend mathematisch-physikalische Bildung würde auf diesen Gebieten eine gewisse Gefahr herbeiführen, sofern sie die Tendenz hat, ein starres, hartes, auf Allgemeinheit und Notwendigkeit gerichtetes Denken hervorzubringen, dem es an der Biegsamkeit und Beweglichkeit gebricht, welche jene feinen und zarten Dinge erfordern. Bekannt ist die Anekdote von dem Mathematiker, der nach der Lektüre einer Dichtung unwillig fragte: was denn damit bewiesen werde? Ihm war der Sinn für das Individuelle, und da das Menschliche nur als Individuelles vorkommt, für das Menschliche durch die Richtung auf die Demonstration so verengt, daß

es ihm überhaupt keine Teilnahme mehr abzugewinnen vermochte. Etwas Ähnliches kann man beobachten, wo Männer mit mathematisch-physikalischer Denkrichtung an die Behandlung geschichtlicher Probleme gehen: eine Leidenschaft, die Erscheinungen aus allgemeinen Gesetzen zu erklären. Man denke an Th. Buckle und seine „naturwissenschaftliche" Erklärung der Religionen aus der Naturumgebung und der Nahrung, oder seine Betrachtungen über geschichtliche Methode. Auch bei H. Spencer und A. Comte ist von diesem pruritus demonstrandi gelegentlich etwas zu bemerken; Spencers „biologische" Erklärungen geschichtlicher Erscheinungen erinnern zuweilen an jenen grüblerischen Schuhmacher, der das Krummlaufen der Stiefel aus der Kugelgestalt der Erdoberfläche ableitete; er ist zufrieden, wenn er eine geschichtliche Erscheinung durch ihre Erklärung abgethan hat, ähnlich wie es Hegel war, wenn er sie glücklich mit einer Etiquette versehen und in einem Fach des Systems verwahrt hatte. Und eine nachdenkliche Thatsache bleibt es auch, daß Comte in Galls Schädellehre die wissenschaftliche Psychologie erblicken konnte: so war doch auch die Seele „naturwissenschaftlich" erklärt.

Die Neigung zu solchem Verfahren findet sich überall, es ist so bequem, sich durch eine „Erklärung" die Dinge vom Halse zu schaffen. Aber am meisten wird sie doch wohl durch die mathematisch-physikalische Denkweise begünstigt. Comte und Buckle sind Ausläufer der rationalistischen Denkweise des 18. Jahrhunderts. Die ganze Philosophie des 17. und 18. Jahrhunderts steht aber unter der Herrschaft der mathematischen Physik, materiell und formell; sie arbeitet überall mit mathematisch-mechanischen Kategorieen; darauf beruht ihre Stärke und ihre Schwäche. Die Schwäche besteht eben darin, daß sie für die geistig-geschichtlichen Dinge kein rechtes Verständnis zu gewinnen vermag. Der mechanische Erfinder ist ihr Universalmodell, und so erklärt sie Sprache und Religion, Recht und Staat, kurz alle geschichtlichen Dinge als Erfindungen, die Priester, Staatsmänner, Techniker aller Art zu irgend welchen Zwecken ausgedacht haben. Und ebenso denken sich die Dichter Gedichte und die Künstler Kunstwerke aus und

führen sie dann hinterher aus, in Alexandrinern oder anakreontischen Liedern, in Öl oder in Marmor. Und so hat auch der liebe Gott am Anfang sich die Welt ausgedacht und dann, er selbst das Urbild aller mathematischen Mechaniker, angefertigt. Und wie die natürliche Religion die mathematisch-mechanische Denkweise erkennen läßt, so nicht minder das Naturrecht und die in ihm ihre Formel findenden politischen Bestrebungen des 18. Jahrhunderts. Die Grundanschauung des Naturrechts ist, mit Benthams Formel: Einer ist Einer, und Keiner ist mehr als Einer. Es ist das Dogma der Männer von 1789, sie haben kein anderes. Und welcher Satz wäre gewisser? So kann man denn, scheint es, getrost auf ihn den politischen Neubau gründen: aus Addition von Einern entstehen, wie in der Arithmetik die Zehner, Hunderte, Tausende, Millionen, so in der Politik Arrondissements, Departements, Republiken. Durch Abzählung der Einer, Abstimmung genannt, entsteht ein Urwähler, durch Abzählung der Urwähler ein Deputirter, durch Abzählung der Deputirten der „allgemeine Wille".

Nun, es liegt mir natürlich fern, die Ereignisse von 1789 aus der mathematischen Denkrichtung der Zeit abzuleiten, oder gar zu behaupten, daß die realistische Bildung solche Folgen haben müsse. Vermutlich waren die meisten jener Männer ohne tiefere mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung; freilich noch mehr ohne eine tiefere historische Bildung. Aber eines scheint mir doch gewiß: die Neigung zu einer abstrakt-schablonenhaften Behandlung der Dinge findet in einer einseitig mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung eine Unterstützung; der pruritus demonstrandi, der bei Spinoza und Wolff typisch ausgeprägt erscheint, den aber das ganze Zeitalter teilt, ist ein Ausfluß der Herrschaft der mathematischen Physik über die ganze Bildung der Zeit; und die Mißachtung der Geschichte, der Mangel an Verständnis für geschichtliche Dinge und an Achtung vor dem geschichtlich Gewordenen hängt damit eng zusammen.

Es ist wahrscheinlich, daß eine einseitig humanistische Bildung eine umgekehrte Einseitigkeit des Denkens hervorzubringen

tendirt. Die Sache scheint aber weniger bedenklich zu sein, weil, wie schon bemerkt wurde, die praktischen Aufgaben der meisten Gelehrten auf einem Gebiet liegen, wo nicht das streng gebundene Denken der mathematischen Physik, sondern nur der bewegliche Takt zu glücklichen Lösungen führt. Und vielleicht darf man auch sagen: die Einseitigkeit ist in theoretischer Absicht weniger gefährlich als die entgegengesetzte. Der englische Physiker Tyndall sagt einmal (Fragmente aus den Naturwissenschaften S. 117), daß er an den verwickelten Perioden von Miltons verlorenem Paradies denken gelernt habe. Er meint nachher (S. 120), dieselbe Art der Schulung sei auch aus dem Studium der Physik zu gewinnen, es sei möglich, „das Studium eines Teils der Physik so abzugrenzen und anzuordnen, daß die Geistesanstrengung, die man braucht, um sie in sich aufzunehmen, auch der Art nach fast dieselbe würde, wie sie zum Zergliedern einer Sprache gehört." Das letztere scheint mir einigermaaßen fraglich; dagegen möchte ich glauben, daß das Studium des verlorenen Paradieses in der That eine gar nicht üble Vorübung für jede andere Art geistiger Arbeit, auch mathematisch-physikalische, bietet. Und so wird überhaupt gelten: wer sich darin geübt hat, verwickelte Gedankeninhalte aufzulösen, ihre grammatischen, logischen oder psychologischen Zusammenhänge sich klar zu machen und darzustellen, der wird den Zugang zu jener einfacheren, strenger gebundenen Denkweise der Naturwissenschaften, wenn er ihn sucht, schon finden. Den Gedankengang eines platonischen Dialogs, einer horazischen Epistel scharf und genau darstellen, die Idee eines Shakespeareschen Dramas, den Charakter einer seiner Personen entwickeln, einer Dichtung Goethes in alle ihre Beziehungen folgen, das sind Übungen, die eine Kraft und Beweglichkeit der Intelligenz hervorzubringen geeignet sind, der auch die Schwierigkeit mathematischer und physikalischer Begriffe und Methoden nicht unüberwindlich sein wird.

Noch eines scheint mir mit Hinsicht auf die formale Bildungskraft zu Gunsten der humanistischen Fächer zu sprechen: es dürfte in der Regel leichter sein, hier als in den realistischen

Unterrichtsfächern den Schüler zu einer gewissen Selbständigkeit des Arbeitens zu führen. Wo Neigung und Begabung vorhanden ist, da gelingt es auch dem Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaft bald, den Schüler zu spontaner und relativ selbständiger Thätigkeit zu führen, sei es in der Auflösung mathematischer Aufgaben, oder in der Beobachtung und Sammlung biologischer Thatsachen, oder in der Anstellung physikalischer oder chemischer Versuche. Es kann früh ein leidenschaftliches Interesse für diese Dinge sich entzünden. Aber andererseits wird es manche Schüler geben, die sich ihnen gegenüber wesentlich passiv verhalten; sie lernen, so viel sie müssen, ohne es zu Freude und eigener Thätigkeit zu bringen. Sind sie gar erst einmal, wie es im mathematischen Unterricht so leicht geschieht, zurückgeblieben, dann bildet sich wohl eine entschiedene Abneigung dagegen aus. Sicherlich kommt etwas Ähnliches auch im humanistischen Unterricht vor, besonders im sprachlichen; auch er kann zur Qual werden. Vermutlich doch seltener, schon aus dem Grunde, daß litterarischen und historischen Dingen ein unmittelbareres stoffliches Interesse innewohnt, während das stoffliche Interesse an den Winkeln und Kreisen gleich Null ist; das formale Interesse an der gelingenden Thätigkeit muß hier alles thun. In dem naturwissenschaftlichen Unterricht aber, dessen Gegenstände allerdings nicht ohne stoffliches Interesse sind, namentlich die des naturhistorischen Unterrichts, ist es verhältnismäßig schwierig, zu kleinen, relativ selbständigen Arbeiten und Untersuchungen Gelegenheit und Material zu geben, während der sprachliche Unterricht, darin dem mathematischen ähnlich, von Anfang an zur Lösung von kleinen Aufgaben anhält.

Man hat gesagt, der sprachlich-litterarische Unterricht bilde die Neigung aus, sich auf Autoritäten zu verlassen, eine gewisse Trägheit zu eigener Prüfung und Untersuchung sei hier leicht heimisch. So meint Spencer in dem erwähnten Aufsatz: „dies und das sind die Bedeutungen dieser Wörter, sagt der Lehrer oder das Wörterbuch; so und so ist die Regel, sagt die Grammatik. Vom Schüler werden diese Aussprüche als unbestreitbar auf-

genommen, sein Geist sieht sich beständig auf widerspruchslose Unterwerfung angewiesen. . . . Dagegen die Wissenschaft nimmt ununterbrochen die Vernunft des Einzelnen in Anspruch, ihre Wahrheiten werden nicht einfach auf Autorität hin angenommen, sondern jedermann hat die Freiheit, sie zu prüfen. So entspringt jene Unabhängigkeit, welche eine höchst schätzenswerte Eigenschaft des Charakters ist." Jedermann sieht, daß das eine höchst einseitige Darstellung ist. Ein Sprachunterricht, der lediglich in der Aufnahme unfehlbarer Auskunft über Wortbedeutungen und grammatischen Regeln bestände, ist denn doch schwer zu denken: es wird dabei ja wohl nicht ohne Übungen im Hin- und Herübersetzen abgehen und jede Übertragung eines Satzes nötigt zu mehr oder weniger selbständiger Auffassung und Beurteilung des Sprachlichen und des Sachlichen. Dagegen ist ein geometrischer oder physikalischer Unterricht, der in Vorsagen und Abfragen von Sätzen und Beweisführungen, ein naturhistorischer Unterricht, der in Auswendiglernen von Namen und Merkmalen besteht, gar wohl denkbar; mancher wird ihn aus eigener Erfahrung kennen. Ich gebe mich gern der Hoffnung hin, daß der realistische Unterricht, der erst seit kurzem seine Methoden auszubilden begonnen hat, derartigen Unfug nicht mehr lange und vielleicht schon nicht mehr oft aufzuweisen hat. Aber auch wenn er sich immer mehr der Forderung entsprechend gestaltet, daß Unterrichten heißt, den Schüler zur Entdeckung von Wahrheiten zu führen — daß der Lehrer sie denkt, hilft ja dem Schüler nichts, es kann sie niemand für ihn denken — so glaube ich doch nicht, daß er an sich mehr als der sprachlich-litterarische Unterricht geeignet ist, die Selbständigkeit des Urteils zu befördern. Die Sätze der Mathematik und Physik, die Thatsachen der Biologie lassen, und das ist es ja eben, was man an ihnen als exakten Wissenschaften rühmt, keine subjektiven Ansichten zu: für Originalität der Betrachtung und des Denkens wird daher wenigstens im Schulunterricht in diesen Wissenschaften wenig Spielraum sein. Dagegen läßt der litterarisch-historische Unterricht überall für Verschiedenheit der Ansichten und subjektiv

abweichende Urteile Raum; ja er führt fast unvermeidlich dazu: er erwähnt verschiedene mögliche Erklärungen eines Textes, verschiedene mögliche Auffassungen eines Charakters, einer Dichtung, einer historischen Handlung oder Begebenheit. So fordert er, selbst ohne es zu wollen, auf, selbst zu sehen und selbst zu urteilen; und wenn er will, hat er überall Gelegenheit, dem Schüler Aufgaben zu stellen, die ihn auffordern, sich eine eigene Ansicht zu bilden und fremde Urteile zu prüfen*).

---

*) Ich bemerke, daß gegen diese letzten Ausführungen aus der Versammlung lebhafter Widerspruch laut wurde. Er hat mich doch nicht ganz von der Falschheit der oben geäußerten Ansicht zu überzeugen vermocht. Die Erfahrung derer, die widersprachen, halte ich in Ehren und freue mich, daß sie zum Widerspruch drängte — von eigener Erfahrung wage ich nicht zu reden, doch bemerke ich, daß in der vortrefflichen Volksschule, der ich die erste Grundlage meiner Bildung verdanke, das Rechnen und die Elemente der Algebra und Geometrie, nicht minder aber auch ein schlichter physikalischer Unterricht bei den Besten ungemein lebhafte Teilnahme, die mit spontaner Thätigkeit weit über die Schulstunden hinausreichte, erregte. Also ich verkenne nicht, daß diese Unterrichtsfächer an sich durchaus fähig sind, zu selbständiger, freier Arbeit zu führen. Aber ich gebe zu bedenken: es handelt sich hier nicht um das, was ein besonders tüchtiger Lehrer zu erreichen vermag, sondern um das, was durchschnittliche Lehrbegabung und Lehreifer bei dem Durchschnitt der Schüler bewirkt; und nun wage ich zu wiederholen: im allgemeinen wird spontane und freie Thätigkeit sich leichter sprachlich-litterarischen als mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien zuwenden. Langweilige, statarische Lektüre, die einen Schriftsteller zermartert, um die dürftige Ausbeute der Redensarten und Grammatikrepetitionen zu gewinnen, erzeugt vielleicht die tödtlichste Langeweile, die überhaupt unter dem Monde möglich ist; der stupor paedagogicus, jenes Schulgewächs, das der alte Ernesti einmal mit wissenschaftlicher Gründlichkeit beschrieben hat, gedeiht in ihr zu üppigster Blüte. Aber diese Art ist doch wohl im Absterben. Jeder halbwegs vernünftige Unterricht wird es als die Aufgabe der Lektüre ansehen, den Schüler zum Verkehr mit dem Autor zu führen; und ein halbwegs genießbarer Autor mag den Schüler auch für einen nicht genügenden Unterricht einigermaßen entschädigen. Dagegen kommt beim mathematischen und physikalischen Unterricht fast alles auf den Lehrer an. Kann ein vorzüglicher Lehrer die größten Wirkungen erreichen, so wird bei einem mittelmäßigen, im Schlendrian einhergehenden Lehrer die ganze Sache für die Mehrzahl in einem schweren, trägen, passiven Lernen hangen

3. Ich deute noch einen dritten Gesichtspunkt an: die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Forschung lassen sich in gewissem Maaße in Gestalt fertiger, komprimirter Resultate mitteilen; die humanistischen Studien gestatten diese Form der Teilnahme nicht ebenso sehr.

Ich meine so: was durch die Arbeiten von Kopernicus, Keppler, Galilei, Newton an Einsicht in den Bau der Welt erworben ist, das kommt in einigem Maaße auch dem Laien zu Gute, der jene Forscher nicht begleiten, ihre Rechnungen nicht nachrechnen kann: das Ergebnis ist schließlich eine verhältnismäßig einfache und faßliche Vorstellung von Raum- und Bewegungsverhältnissen. Und ähnlich steht es mit anderen Dingen: die Vermutung über die Entstehung des Planetensystems durch Ablösung der Glieder von einem rotirenden gasförmigen Centralkörper, worin die neuere Kosmologie Kant und Laplace folgt, die Ergebnisse der spektroskopischen Untersuchungen über die physikalisch-chemische Beschaffenheit der Himmelskörper, das Gesetz von der Erhaltung der Kraft in der Umgestaltung ihrer Erscheinungsform, das sind Dinge, die doch auch dem einigermaaßen faßlich gemacht werden können, der die Forschung nicht wiederholen kann; auch der Laie vermag in gewisser Weise zu sehen, was sie für unsere Weltanschauung im Ganzen austragen. Und das gilt auch von dem Gebiet der biologischen Untersuchungen: was Darwin an neuen Anschauungen und Gedanken der Wissenschaft erworben hat, das vermag einigermaaßen auch der zu verstehen und zu nutzen, der nicht den tausendsten Teil der Thatsachen kennt, worauf sie beruhen. Natürlich, ein anderes ist die Erkenntnis aus erster

---

bleiben. — Es ist darum höchst erfreulich, daß neuerdings so viel fruchtbare Arbeit auf die Ausbildung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsmethoden verwendet wird, ich verweise z. B. auf die Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht, herausgegeben von Dr. Poske. Aber man vergesse nicht: auch die objektiv vollkommenste Methode erzeugt bei dem Schüler Liebe und Freude zur Sache nur, wo auch der Lehrer mit Eifer und Freude dabei ist; diese ist aber naturgemäß am größten in der Zeit der Versuche und Entdeckungen.

Hand, aber es giebt hier doch auch etwas, wie eine Erkenntnis aus zweiter Hand; auch der Naturforscher selbst muß sich ja auf den ihm ferner liegenden Gebieten mit solcher begnügen.

Anders liegt die Sache auf dem Gebiet der humanistischen Fächer. Allerdings, das Ergebnis einer philologischen Untersuchung über die Ächtheit einer dem Plato zugeschriebenen Schrift oder über Alter und Zuverlässigkeit einer Handschrift des Äschylos, das Resultat historischer Forschung über die Urgeschichte Roms oder das Alter der Pyramiden, das läßt sich auch dem mitteilen, der der Forschung nicht folgen kann oder mag; und selbst die Anschauungen, zu denen die vergleichende Sprachwissenschaft über die Entwicklung der Sprachen und die Vorgeschichte der indoeuropäischen Völkerwelt geführt hat, kann auch der Laie in diesen Forschungen einigermaaßen fassen und nutzen. Aber das geistig-geschichtliche Leben selbst, die Gedanken- und Gefühlswelt, die sich in den Schrift- und Kunstwerken objektivirt hat, die kann man nicht in Gestalt fertiger, komprimirter Ergebnisse sich aneignen. Die muß im Grunde jeder Einzelne durch eigene Arbeit in sich neu erzeugen. Niemand kann durch Hörensagen erfahren, was ein Gemälde von Rafael oder eine Symphonie von Beethoven ist und bedeutet, nur durch eigenes Sehen, Hören, Fühlen kann er es erfahren und die Bereicherung menschlichen Lebens, die darin liegt, erwerben. Nun, so liegt es mit allen geistigen Dingen. Was Homer und Sophokles, was die Psalmen und die Evangelien sind und bedeuten, das kann man nicht durch einen kurzen oder langen litteraturgeschichtlichen Bericht, sondern nur durch eigenes Sehen, Hören und Fühlen erfahren. Und so steht es mit Goethe und Shakespeare, mit Plato und Kant, mit Dichtung und Beredsamkeit, mit Geschichte und Philosophie: es kann jemand mich bei der Hand nehmen und mir Führerdienste leisten, aber das letzte muß ich selbst thun: die innere Welt, die jene erlebt und geschaut haben, aus den Symbolen, darein sie von ihnen gefaßt ist, neu erzeugen. Schließlich muß ich ja freilich auch in der Natur mit eigenen Augen sehen, aber doch können hier in ganz anderem Maaße fremde Augen für mich sehen, als in der

geistig-geschichtlichen Welt. Ein Kompendium der Litteratur- oder Kunstgeschichte, als alleinige Quelle der Belehrung benutzt, ist gar nichts, giebt höchstens jenen betrüglichen Schein des Wissens, der unter dem Namen der Bildung gegenwärtig so verbreitet ist; Kompendien der Naturwissenschaften dagegen, wie jene vortreffliche Sammlung naturwissenschaftlicher Elementarbücher englischer Abkunft sie bietet (deutsche Ausgabe bei Trübner in Straßburg), die geben einen Anfang wirklicher Erkenntnis, der schätzbar ist, auch wenn er keine Erweiterung und Vertiefung erfährt.

Die Ursache dieser Verschiedenheit liegt zuletzt darin, daß die Naturwissenschaften es mit Erscheinungen zu thun haben, die im wesentlichen identisch überall wiederkehren. Die Vorgänge, welche die Physik und Chemie, die physische Geographie und die Astronomie deuten, hat jeder vor Augen, sie kehren als dieselben überall wieder. Das geistige Leben dagegen ist ein durchaus individualisirtes: der Wert eines Kunstwerks, einer Dichtung beruht darauf, daß es so nur einmal da ist. So ist auch das Leben eines Menschen, eines Volkes, nicht blos Beispiel einer Regel, nicht blos Objekt einer Erklärung aus einem Gesetz, sondern ein Besonderes, das seinen ganzen Wesensgehalt nur dem teilnehmenden Verständnis, dem mitfühlenden Nacherleben öffnet.

Zu solcher Fähigkeit nacherlebenden Verständnisses menschlich-geistiger Dinge zu führen, das ist nun die eigentliche Aufgabe alles humanistischen Unterrichts. Sie kann nicht erfüllt werden durch ein summarisches Berichten, durch welches in den Naturwissenschaften in der That eine gewisse Einsicht vermittelt werden kann, sondern nur durch lange und vielfältige Übung im Auffassen und Verstehen, wozu als kräftigste Unterstützung die Versuche der Nachbildung hinzukommen.

Und das wäre also das Ergebnis aller dieser Erwägungen: jede Schule, die auf eine allgemeine Bildung — nicht auf eine Fachbildung — ausgeht, ist notwendig eine humanistische Bildungsanstalt, d. h. der Schwerpunkt ihres Unterrichts wird in den humanistischen, nicht in den realistischen Fächern liegen. Erst in einer Fachschule können diese zum Hauptstück des Unterrichts werden.

II.

Wir wenden uns nun zu unserer zweiten Frage: kann das Realgymnasium eine humanistische Bildung in dem bezeichneten Sinne geben?

Ich antworte auf diese Frage mit einem zuversichtlichen: ja! Das preußische Realgymnasium hat so viele und so wichtige Unterrichtsfächer, die der humanistischen Seite angehören, es widmet ihnen so viel Zeit und Kraft, daß es mit vollem Recht den Namen einer humanistischen Bildungsanstalt in Anspruch nehmen kann. Auf keine Weise stellt es sich als eine mathematisch-naturwissenschaftliche Fachschule dar. Schon rein äußerlich betrachtet, ist das Übergewicht unverkennbar auf der humanistischen Seite. Nach dem Lehrplan vom Jahre 1882 kommen auf Mathematik und Naturwissenschaften durchschnittlich etwas über acht Stunden wöchentlich oder 74 Stunden im neunjährigen Kursus. Dagegen fallen auf die humanistischen Fächer im Durchschnitt über 20 Stunden wöchentlich, oder 184 im ganzen Kursus, davon auf Latein 54, ebenso viel auf die beiden neueren Sprachen zusammen, auf Deutsch 27, Geschichte und Geographie 30, Religion 19. Wie man sieht, kommt mehr als die Hälfte aller wissenschaftlichen Stunden (135 unter 258) auf den sprachlich-litterarischen Unterricht. Bemerkenswert ist auch, daß derselbe durch den Lehrplan von 1882 eine nicht unerhebliche Verstärkung gegen den bis dahin geltenden Lehrplan der Realschule 1. Ordnung vom Jahre 1859 erfahren hat: das Latein hat einen Zuwachs von 10 Stunden (über 400 Unterrichtsstunden) wesentlich auf Kosten des realistischen Unterrichts erhalten.

Vergegenwärtigen wir uns die einzelnen Fächer und ihre Bedeutung für die humanistische Bildung.

Ich handle an erster Stelle von dem deutschen Unterricht.

Es erscheint mir als eins der bedeutsamsten Zeichen der Zeit, daß in allen Kreisen die Überzeugung in schneller Ausbreitung begriffen ist: der deutsche Unterricht müsse in einer deutschen Schule, heiße sie nun Volks- oder Bürger- oder Gelehrtenschule,

den Mittelpunkt bilden. Das bedeutet nicht, daß er die größte Stundenzahl haben müsse; so ist diese Ansicht, als ich sie in dem Schlußkapitel meiner Geschichte des gelehrten Unterrichts andeutete, mißverstanden worden, und man hat dann, in meinem Namen eine beliebige Stundenzahl ansetzend, höhnisch gefragt: womit ich sie ausfüllen wolle? ob etwa mit der Interpretation mittelhochdeutscher Dichter oder mit grammatisch-stilistischen Übungen? Nun, ich weiß, den berufenen Lehrern des Deutschen würde es auch keine Sorge machen, für einen bescheidenen Zuwachs an Stunden die erwünschteste Erfüllung zu finden. Aber nicht darum handelt es sich zunächst: das Herz ist auch nicht der umfangreichste unter den Teilen des Leibes und doch der belebende Mittelpunkt des Ganzen. So kann und soll der deutsche Unterricht der belebende und befruchtende Mittelpunkt wenigstens des ganzen sprachlich-litterarischen Unterrichts sein, in lebendiger Wechselwirkung allen gebend und von allen empfangend.

Die Aufgabe des deutschen Unterrichts ist, unterstützt von den übrigen Fächern, dem Schüler Anleitung zur stilistisch-litterarischen und historisch-philosophischen Ausbildung zu geben. Diesem Zweck dienen die beiden Seiten alles sprachlich-litterarischen Unterrichts, man kann sie mit den im lateinischen Unterricht überlieferten Namen Analysis und Komposition nennen. Die Analysis oder Lektüre legt Musterstücke litterarischer Komposition vor und übt in ihrer Auffassung sowohl nach Seiten der Form, als des Inhalts. Die stilistisch-litterarische Erklärung hat die Aufgabe, Verständnis und Gefühl für die sprachlich-rhetorische und für die litterarische Kunstform sowohl in Poesie als in Prosa zu entwickeln; die historisch-philosophische Erklärung leitet zum Verständnis des geistig-geschichtlichen Lebensinhalts an, der in den Werken der redenden Künste zur Erscheinung kommt.

Die Komposition ist die zugehörige Übung. Der Versuch der Nachbildung, die Imitation im Sinne der althumanistischen Pädagogen, giebt einerseits der Lektüre spannendes Interesse: das Wissen wird am leichtesten erworben, das gleich für ein Machen und Können fruchtbar gemacht werden kann. Anderer-

seits ist die Imitation die wirksamste Unterstützung des Verständnisses: niemand versteht ganz, was er nicht in gewissem Sinne auch machen kann. Kennen und können ist ursprünglich eins. Deshalb ließ die alte Lateinschule auch Verse machen, lateinische natürlich, doch wohl weniger in der Hoffnung, aus den kleinen Sachsen und Schwaben lauter Horaze und Virgile zu bilden, als in der Meinung, der Versuch werde am meisten beitragen, Ohr und Sinn für die Schönheit des lateinischen Verses empfänglich zu machen. Und darin hat sie sich wohl nicht getäuscht. Daß wir die lateinische Versifikation aufgegeben haben, ist wohlgethan; die Schule darf nicht erzwingen wollen, was nicht geht; und was geht, darüber entscheidet nicht die Schule, sondern die Zeit: im 16. Jahrhundert konnte sie jedermann lehren lateinische Verse machen, weil jeder letzte Lateinschüler ein geheimes Verlangen in sich verspürte, einmal seinen Namen neben einem Celtes und Eobanus genannt zu sehen. Jetzt lockt niemanden dies Ziel, es ist unseren Schülern kein Mann bekannt, der durch lateinische Verse berühmt geworden wäre, freilich auch keiner, der es durch lateinische Prosa ist. Aber bekannt sind ihnen Männer, die durch deutsche Verse und deutsche Prosa berühmt sind, und darum ist dies jetzt das gebotene Feld für die Imitation. Ich glaube, der Versuch, deutsche Verse zu machen, z. B. einen fremden Dichter, Horaz oder Shakespeare oder noch besser einen weniger oder noch gar nicht übersetzten in deutsche Verse, ohne Reim und mit Reim, zu übersetzen, wird von unseren Schulen einmal wieder aufgenommen werden, und unsere Schüler werden ihre Freude daran haben und ihre Sprachkraft daran bilden — vorausgesetzt, daß der Schulrat nichts davon erfährt, wenigstens nicht officiell, es möchte sonst die Lieferung von einem Schock Verse zum Abiturientenexamen obligatorisch gemacht werden. — Doch lassen wir diese poetischen Zukunftsträume, fast fürchte ich, schon zu viel gesagt zu haben, vielleicht wird in Zukunft von denen, die meinem Namen allerlei Unsinniges anzuheften lieben — wie oft hab ich lesen müssen: ich fordere die Lektüre von Kant und Schopenhauer

in der Schule! — mir auch nachgesagt werden: ich fordere einen Unterricht in der Poesie!

Also das ist die Aufgabe des deutschen Unterrichts: zum vollen Verständnis von Litteraturwerken in Poesie und Prosa durch Lektüre und Komposition anzuleiten, und zwar handelt es sich um volles Verständnis sowohl nach Seiten der sprachlich-stilistisch-litterarischen Form, als nach Seiten des geistig-geschichtlichen Gehalts. Und damit ist gegeben, wie der deutsche Unterricht im Mittelpunkt des gesammten Unterrichts stehen kann; zu jedem laufen Beziehungsfäden von ihm aus und von jedem zu ihm hin. Am engsten und unmittelbarsten sind natürlich die Beziehungen zu dem Unterricht in fremden Sprachen; jede Stunde, in der ein fremder Autor ins Deutsche übersetzt wird, ist zugleich Unterricht in der Muttersprache, sie nötigt zur erweiterten Kenntnis und Aneignung ihres Wortschatzes und ihrer Satzformen. So schärft andererseits auch die Übersetzung in die fremde Sprache den Sinn für das Eigentümliche der fremden und der eigenen Sprache und Denkweise. Nicht minder dient auch die Lektüre fremder Autoren der Erweiterung und Vertiefung des Verständnisses für litterarische Form und für den geistig-geschichtlichen Inhalt des Menschheitslebens, an dem unser Volk als Glied Anteil hat. Aber dasselbe gilt auch von dem geschichtlichen Unterricht: er steht in beständiger Wechselwirkung mit dem litterarischen, er giebt den Hintergrund für die Litteratur, und andererseits giebt die Litteratur und Sprache die unmittelbare Beziehung zur Vergangenheit und zum fremden Volk, ohne welche der Geschichtsunterricht ein gut Teil der Anschaulichkeit und des Interesses entbehrt. Und dasselbe gilt auch von dem Religionsunterricht, der ja immer mehr wird, was er seiner Natur nach sein soll und allein sein kann: ein wichtiges Stück des litterarisch-historischen Unterrichts. Selbstverständlich ist auch, daß alle diese Unterrichtszweige geeignet sind, der Komposition Stoff zuzuführen. Eigentlich muß jeder Lehrer wünschen, auch für seinen Unterricht dieses wesentliche Übungsmittel, den zusammenhängenden schriftlichen Aufsatz, zur Verfügung zu haben. Oder vielmehr: durch

die Natur der Sache wird eigentlich gefordert, daß der gesammte humanistische Unterricht in der Hand eines Lehrers, natürlich eines deutschen, liege, damit die tausendfältigen Beziehungen, die alle Zweige desselben verbinden, recht zur Wirksamkeit kommen und der Schüler in die Anschauung der Einheit der geistig-geschichtlichen Welt, der er angehört, sich hineinlebe und hineinarbeite. Doch dies ist freilich eine unmögliche Sache. Endlich steht der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht zu dem deutschen in Beziehung durch die Philosophie, sowohl nach der formalen, als nach der materialen Seite. Für die Logik bietet sowohl der mathematische als der naturwissenschaftliche Unterricht notwendige Beispiele, jener mehr für Definition, Einteilung und die Lehre vom Beweis, dieser für die Grundformen der Untersuchung und Erklärung. Und für den Inhalt philosophischer Gedankenbildung sind namentlich Kosmologie und Biologie von höchster Wichtigkeit*).

Wenn ich mich nicht täusche, werden freilich unsere Gelehrtenschulen dieser Stellung des deutschen Unterrichts noch nicht in allen Stücken gerecht. Das alte Gymnasium, durch die Tradition gebunden, ist noch immer geneigt, das Lateinische zum Mittelpunkt des sprachlich-litterarischen Unterrichts zu machen. Wie stark die Wirkung der Vergangenheit auf die Gegenwart ist, das zeigt sich namentlich in der unglaublichen Zähigkeit, mit welcher der lateinische Aufsatz sich zwar nicht am Leben hält, denn er ist längst todt, aber trotzdem fortfährt, seinen alten Platz unter den Schulübungen einzunehmen. Es ist eine Erinnerung an die Zeit, wo Latein die Sprache der Wissenschaft und der Litteratur und ihre Einübung daher selbstverständlich die erste Aufgabe der Gelehrtenschule war. Die Zeit liegt für Deutschland etwa zwei Jahrhunderte hinter uns; am Ende des 17. Jahrhunderts war Deutschland noch, was die höhere Kultur anlangte, lateinisches

*) Sehr schön zeigt diese centrale Stellung des deutschen Unterrichts grade im Realgymnasium W. Münch in einem der vortrefflichen Aufsätze, die unter dem Titel: Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst, gesammelt erschienen sind (Berlin, 1888).

Land; man erinnert sich des peinlichen Aufsehens, das des Thomasius Ankündigung deutscher Vorlesungen an der Universität Leipzig hervorbrachte. Dann folgt ein Jahrhundert, wo das litterarische Deutschland zwei- oder dreisprachig war: lateinisch, französisch, deutsch. Seit 100 Jahren ist es einsprachig: es hat eine deutsch redende Litteratur, Philosophie und Wissenschaft; seine Universitäten und Akademien reden deutsch. Nur das Gymnasium erkennt diesen Zustand noch nicht als zu Recht bestehend an, oder glaubt es nicht an seine Dauer? Es betrachtet noch immer Deutschland als ein Land mit zwei Litteratursprachen und müht sich mit litterarischen Übungen in beiden ab; die Folge ist, daß der Schüler es in keiner zu einiger Fertigkeit bringt: er kann nicht Latein schreiben, er kann aber auch nicht Deutsch schreiben*).

---

*) Der lateinische Aufsatz ist ein Punkt, an dem ich mit meinem verehrten Freunde Cauer, dessen Ansichten über Fragen des Gelehrtenunterrichts ich sonst in so vielen Stücken beistimme, nicht zusammenzukommen vermag. Er verweist in einem der Aufsätze, die er kürzlich gesammelt unter dem Titel: Suum cuique, fünf Aufsätze zur Reform des höheren Schulwesens (1889), herausgegeben hat, auf seine Erfahrung: der lateinische Aufsatz mit den zugehörigen Übungen sei eine sehr bedeutsame Unterstützung des deutschen Unterrichts. Es fällt mir natürlich nicht ein, seine Erfahrung in Zweifel zu ziehen; aber ich glaube nicht an ihre Allgemeingültigkeit. Ein Lehrer, der Geschick und Freude zur Sache hat, mag auch heute noch im Lateinschreiben etwas Rechtschaffenes erreichen. Aber das ist es eben, was durchweg nicht mehr vorhanden ist; unsere Lehrer seufzen nicht minder als die Schüler unter dem Joch der Vorschrift. Sie können ja selbst nicht mehr Latein schreiben. Wie sollten sie es auch lernen? Die Universitäten lehren es nicht, die Gelehrten schreiben es nicht, die ganze lateinische Atmosphäre, die noch vor 50—60 Jahren unter dem Einfluß des Neuhumanismus auf den deutschen Universitäten und Schulen vorhanden war, ist verschwunden, das Jahr 1848 hat einen tiefen Einschnitt gemacht und einen noch tieferen das Jahr 1870, es hat uns wie mit einem Sprung um ein Jahrhundert vom Altertum entfernt; woher soll da den jungen Lehrern die Sicherheit und Freude an der Sache kommen? Die Meisten werden das Aufsatzlatein selbst erst ad hoc lernen müssen, wenn ihnen dieser Unterricht zugewiesen wird. Sind doch in den Meldungen und Studienberichten der Philologen, wenn sie sich zum Staatsexamen melden, grobe grammatika-

Auch im Realgymnasium scheint mir der deutsche Unterricht, vielleicht gebunden durch das Vorbild des alten Gymnasiums, noch nicht in vollem Sinne von der ihm zukommenden Stellung Besitz ergriffen zu haben; grade hier müßte er mit voller Entschiedenheit als der beherrschende Mittelpunkt des humanistischen Unterrichts anerkannt werden. Er wird das ohne Zweifel erreichen, wenn das Realgymnasium sich seiner Idee entsprechend zu der modernen Form der Gelehrtenschule entwickelt.

Nach zwei Seiten scheint mir eine Erweiterung des deutschen Unterrichts im Realgymnasium wünschenswert: nach Seiten des philosophischen und des sprachgeschichtlichen Unterrichts.

Ich handle zuerst von der Einführung in die Geschichte der deutschen Sprache.

Das alte Gymnasium hat die Sache fallen lassen. Es entschuldigt sich, es habe keine Zeit, sie mit Ernst und Erfolg zu

---

lische Fehler und unmögliche Wendungen nichts so gar Seltenes. Wie todt die Sache ist, das zeigt eine Thatsache, auf die ich schon einmal hingewiesen habe (in einem Artikel über den lateinischen Aufsatz in der „Täglichen Rundschau" v. 29. Febr. 1889), die ich aber hier wiederhole: nach Ausweis der Programme hat im Schuljahr 1887/88 von sämmtlichen Direktoren der 16 Berliner Gymnasien nur ein einziger den lateinischen Aufsatz selbst in der Hand gehabt, alle übrigen haben diese vielgelobte Krone des altsprachlichen Unterrichts anderen Lehrern zugewiesen; ob auf deren Ersuchen? Überhaupt ist die Beteiligung der Direktoren am lateinischen Unterricht überaus gering, weitaus die Mehrzahl zieht den deutschen und griechischen Unterricht vor, ein deutliches Zeichen, daß diese Stunden für wirksamer und erfreulicher gelten. — Ich halte es für ein großes Verdienst des deutschen Einheitsschulvereins, daß er den Mut gehabt hat, mit der Tradition der Gymnasialpädagogik zu brechen und die Reform des lateinischen Unterrichts auf sein Programm zu setzen. Wann wird endlich auch die preußische Schulverwaltung den Mut gewinnen, nicht das Todte noch einmal für todt zu erklären, das haben Wiese und Bonitz schon längst gethan, sondern es hinauszuthun, daß es nicht länger das Lebendige, was kommen will, hindere? Denn darüber kann sich niemand täuschen, so lange im Abiturientenexamen zwei schriftliche lateinische Arbeiten bleiben, sind sie das Hauptstück der Prüfung, und so lange sie das sind, wird die Latinitätsdressur die deutschen Übungen nicht zu Kraft und Freiheit kommen lassen.

betreiben. Nun wohl, so sollte das neue Gymnasium seinen Stolz darein setzen, an diesem Punkt zu leisten, was das alte nicht vermag. Verspricht dieses, seine Schüler im Altertum heimisch zu machen und sie von hier aus in das geschichtliche Leben einzuführen, so sollte das neue Gymnasium zum Ersatz dafür seine Schüler in der Vergangenheit unseres Volkes heimisch machen und ihnen einen Einblick in das geschichtliche Werden und Wachsen deutscher Sprache und deutschen Geistes verschaffen. Daß die Angelegenheit des sprachgeschichtlichen Unterrichts im Deutschen mit dem Lehrplan von 1882 nicht für immer abgethan ist, daß sie einmal wieder aufgenommen werden wird, davon bin ich fest überzeugt. Was ist denn für diejenigen, die zu Lehrern und Führern unseres Volks berufen sind, wichtiger, als eine innige Vertrautheit mit dem geschichtlichen Leben unseres Volks? Was öffnet mehr das Verständnis, was stärkt mehr Glaube und Liebe, als die unmittelbare Berührung mit seinem durch die Jahrtausende reichenden Leben? Und wie kann diese grade hier ohne die Sprache erreicht werden? Man verweist auf Übersetzungen unserer mittelhochdeutschen Dichtung. Grade hier scheint mir diese Loslösung des Inhalts von der Form am wenigsten möglich. Übersetzungen aus dem Dialekt in die Schriftsprache sind ungenießbar; wer könnte Fritz Reuter oder Klaus Groth in einer Übersetzung lesen? Auch die beste würde uns kalt und fremd klingen; wie Goethen sein Sesenheimer Mädchen in der Straßburger Gesellschaft, so würden uns Lining und Mining und Fru Nüßlern vorkommen, wenn sie hochdeutsch redeten. Nun, etwas Ähnliches, scheint mir, liegt dort vor: der Schmelz alter Volksempfindung hängt an der Sprache. Eine Übersetzung wischt dies weg; schließt sie sich eng an das Original an, nach Möglichkeit die Wörter und Wendungen festhaltend, so ist sie in Gefahr, einen Eindruck zu machen, wie wenn ein Mann in der Sprache des Kindes redet: das Kindliche wird in seinem Munde kindisch. Läßt sie die Erinnerung an den Ausdruck des Originals ganz fallen, giebt sie modernes Hochdeutsch, so klingt es leicht altklug und affektirt, wie wenn ein Kind in der Sprache des Mannes

redet; unsere Sprache ist — nun, zu gebildet für die schlichten Vorstellungen und Empfindungen unserer Vorfahren. Rechte Freude an diesen Dingen wird der Schüler nur haben, wenn man ihm den Inhalt in seiner eigenen Form bietet.

Überhaupt aber wird ein gut Teil des Interesses an der mittelhochdeutschen Litteratur notwendig von dem Interesse an der Sprache ausgehen müssen. An Reichtum und Mannichfaltigkeit des Inhalts, an Fülle und Schönheit der Form kann sich das deutsche Epos mit dem griechischen freilich nicht messen. Ich möchte aber glauben, daß wenige Schüler dem Reiz sprachgeschichtlicher Betrachtung in dieser Gestalt unzugänglich wären. Etymologische Fragen nach Urbedeutung und Zusammenhang der Wörter interessiren alle Welt; schon das Kind fragt: warum heißt das so und so? Das Mittelhochdeutsche führte uns überall darauf, der Geschichte der Wortbedeutungen nachzugehen, man denke an den Bedeutungswandel so vieler Wörter, besonders der charakterisirenden und qualificirenden Adjektiva, wie frum, bescheïden, kiusch, stolz, veige, vrech, hövesch, rich, oder arebeit, tugent u. s. w. Die alte Bedeutung ist uns noch verständlich, in einzelnen Wendungen brauchen wir das Wort noch ebenso, aber daneben hat eine Entwickelung durch Besonderung oder Erweiterung stattgefunden. Nur wer die alte Bedeutung kennt, hat damit die ganze Bezeichnungskraft des Wortes. Auch der Wandel der Formen wird dem Schüler bald Interesse abgewinnen; nur darf man ihm das Alte natürlich nicht an dem todten Schema eines Paradigmas als ein fremdes zu lernen aufgeben, sondern muß ihm behülflich sein, ausgehend von dem ihm Bekannten, namentlich auch den ihm bekannten und geläufigen Überresten, in den alten Formen die Erklärung des gegenwärtigen Bestandes zu finden.

Münch weist in einem der oben (S. 35) genannten Aufsätze (Ein Blick in das Leben der Muttersprache) den Weg, wie er ihn (als Direktor des Realgymnasiums zu Barmen) gegangen, er führt von der Gegenwart aus rückwärts. Ein Kapitel aus Luthers Bibelübersetzung, so wie er selbst sie geschrieben, kann

den Anfang machen, Luther steht auf der Wende von Mittelalter und Neuzeit, er rettete unsere Sprache, daß sie die lange Zeit der humanistischen Verachtung und der nachfolgenden klassicistischen Schulmeisterung überstand, von ihm lernte der junge Goethe die deutsche Sprache. Dann geht es ins Mittelalter hinein: ein Stück aus einer Predigt des Tauler oder des Berthold von Regensburg oder aus einer Städtechronik oder aus dem niederdeutschen Reinecke ist noch ganz verständlich und giebt dem Schüler Mut zur Sache. Dann gehen wir zur Dichtung über, zu Walther und den Nibelungen: der Lehrer liest zuerst vor, es folgt das gemeinsame „Herausbringen" des Sinns, dann die Betrachtung der Worte und Formen im Einzelnen; die Wege des Form- und Bedeutungswandels werden aufgedeckt, verlorenes Sprachgut gefunden, auf heutige Spracherscheinungen Licht geworfen, die Mundarten herangezogen u. s. f. Endlich wird gelegentlich auch einmal ein Stück Althochdeutsch, etwa das Wessobrunner Gebet, und ein Vers aus der Bibel des Ulfilas vorgelegt. Wie es dem Schüler erfreulich ist, das leibliche Bildnis der Helden, von denen ihm die Geschichte erzählt, zu betrachten, so ist ihm nicht minder erfreulich, das Abbild der Rede und des Geistes der Vorfahren aus altersgrauer Vorzeit zu betrachten; und doppelt freut er sich, wenn er in den erst so fremden Zügen bei näherem Zusehen die bekannten und vertrauten Züge der Sprache entdeckt, die ihn seine Mutter lehrte*).

Der Gewinn einer solchen Einführung in die Geschichte der deutschen Sprache wäre natürlich nicht in dem Erwerb an gedächtnismäßigem Wissen zu suchen. Es handelt sich, mit Münchs Ausdruck, nicht „um ein neues Memorirgebiet, ein neues Regelsystem, eine neue Lernfracht, sondern um Erregung des Interesses,

---

*) Der Aufsatz ist zuerst in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht, herausgegeben von O. Lyon, erschienen, in welcher der deutsche Unterricht jetzt ein förderliches Organ des Austausches von Erfahrungen und Beobachtungen besitzt. In der Hand jedes Lehrers des Deutschen ist das liebenswürdige Buch R. Hildebrands vom deutschen Sprachunterricht, das überall zeigt, wie von jedem Punkt des deutschen Unterrichts aus Pfade in die Sprach- und Geistesgeschichte unseres Volks führen.

Öffnung des Blicks, Anleitung zur Beobachtung; in der Bethätigung liegt der Wert, nicht im Ergebnis". Der schönste Erfolg wäre, wenn der Schüler dadurch zu eigener, freier Arbeit auf diesem Gebiet sich getrieben fühlte, wie er sie am Anfang dieses Jahrhunderts, zur Zeit der neuhumanistischen Jugendliebe zum neuerwachten Altertum, etwa dem Griechischen zuwendete. Lebendigere und fruchtbarere Arbeit kennt die Schule überhaupt nicht. Bliebe sie, wie zu erwarten, ein dauerndes Lebensinteresse, so würde sie zu einer Tiefe und Innigkeit des Verständnisses für unser Volksleben führen, wie nichts anderes. Und die historische Beschäftigung mit der Sprache möchte dann auch zur Beachtung ihres wirklichen Lebens in der Gegenwart hinüberleiten. Sie ist ja doch auch jetzt noch nicht blos in Büchern und Papier vorhanden, sondern vor allem und zuerst im Munde des Volks, vielgestaltig und reich: der Dialekt würde zu Ehren kommen, in dem die Sprache ihr eigentliches erstes Leben hat. Die Schule hat bisher zum Dialekt nur allzuoft ein feindseliges Verhältnis gehabt, ihn bekämpfend als das Unrichtige; sie hatte überhaupt nur die beiden Kategorien richtig und unrichtig für sprachliche Erscheinungen. Die Sprache kam wohl nicht selten dem Schüler, und nicht blos dem Schüler, als eine Erfindung der Grammatiker vor: die haben die Formenlehre und Syntax ursprünglich gemacht und der Schulmeister hämmert sie nun jedem Einzelnen immer wieder mit härteren oder gelinderen Mitteln ein. Diese hölzerne Auffassung der Sprache, vom 18. Jahrhundert zur philosophischen Theorie ausgebildet, beruhte offenbar auf dem völligen Mangel an historischer Erkenntnis. Die Einführung in die Geschichte würde ganz unmittelbar die Sprache erkennen lassen als das was sie ist: eine lebendige Funktion des Volksgeistes, die mit dem geistigen Inhalt selbst wächst und sich wandelt, und vielgestaltig sich bildet, wie Sinnes- und Denkweise des Volks in seinen Stämmen.

Die Beachtung der lebendigen Sprache könnte sodann weiter zur Beachtung der in der Sprache lebenden Volksweisheit und Volkssitte führen und aus der Beachtung könnte die Achtung ent-

springen. Wer da weiß, welchen Schatz die Mundart überall an treffenden Sprüchen und Vergleichen, an schlagenden Bezeichnungen und Urteilen enthält, dem muß es wehthun zu sehen, wie unser Volk, in dem immer weitere Kreise der Mundart entwöhnt werden, dadurch an dem Gold ächter alter Lebensweisheit ärmer wird. Nicht ohne, wenn auch unabsichtliche, Schuld der Schule: wohin die „Bildung" kommt, da stirbt die Erbweisheit ab; und hin und wieder hat wohl auch ein Schullehrer in seiner Hochgelahrtheit ausdrücklich die Verachtung „des Pöbels" seinen Schülern beigebracht. Hat doch der ganze Lateinunterricht Jahrhunderte lang unserem Volke als die Ansicht der Schule gepredigt: wer nicht Latein kann, ist Pöbel, und Schopenhauer wird nicht der einzige Schriftsteller sein, der es noch heute predigt. Die Schule würde also nur alte Schuld abtragen, wenn sie indirekt und auf dem Wege der Gelehrsamkeit dazu beitrüge, daß unsere Gebildeten auch an der Erbweisheit unseres Volks wieder Anteil gewönnen.

Endlich noch Eines: mit der Freude an unserer alten Sprache und Litteratur, an volkstümlicher Rede und Weisheit möchte auch das Verlangen, deutsches Land und Volk wandernd kennen zu lernen lebhafter werden. Was wissen und kennen unsere Gebildeten von ihrer Heimat? Sie irren durch alle Länder der Welt, um die Merkwürdigkeiten mit dem üblichen Buch in der Hand pflichtmäßig anzusehen, um sie gesehen zu haben; in der Heimat giebt es für sie nichts Merkwürdiges. Sie wissen etwa von dem Kölner Dom, er liegt am Rhein, und vom Straßburger Münster, er ist glücklicher Weise in die Litteratur gekommen, sie wissen etwa noch von der Wartburg und seinem Tintenfleck und haben einmal in Nürnberg einen Zug überschlagen; von der unendlichen Fülle geschichtlicher Denkmäler in Stadt und Land wissen sie nichts. Ich habe auf meinen Wanderungen durch das deutsche Land oft mit Beschämung gefühlt, wie fremd ich in ihm war. Wohin man kommt, in den ungenanntesten und ungekanntesten Gegenden, eine Fülle von Überraschungen. Vor ein paar Jahren machte ich mit ein paar Freunden eine Pfingstwanderung durch das Unstrutthal, von Naumburg aufwärts bis zur Sachsenburg

und dem Kyffhäuser. Wir waren erstaunt über die Fülle historischer Erinnerungen und Denkmäler; der Mittelpunkt des deutschen Reiches lag einmal hier. Jetzt liegt die Gegend dem Verkehr fern und selten verirrt sich der Fuß eines Wanderers hierher, obwohl es ein freundlich-anmutiges Thal ist, das auch als solches den Touristen anlocken könnte. Ein andermal ging es uns ebenso auf einer kleinen Wanderung an der Elbe, von Tangermünde über Stendal nach Havelberg. Ob von fünfzig Bewohnern Berlins, die Florenz und Rom gesehen haben, einer jene bescheidenen Elbstädte besucht hat? Freilich, sie spielen in der Weltgeschichte keine große Rolle, wie jene; aber ein Stück unserer Vergangenheit spiegelt sich in erfreulicher Weise in ihnen wieder. — Ich glaube mich nicht zu täuschen, wenn ich sage: es ist die Unkunde alter Sprache und Litteratur, die ihre Finsternis auch über Land und Volk ausbreitet: wären wir wirklich heimisch in unserer Geschichte, wir würden auch ihre noch dauernden Denkmäler nicht unbesucht lassen, noch dulden, daß die schönsten Kreuzgänge zur Aufbewahrung von allerlei Gerümpel benutzt werden.

Ein solche in unmittelbarer Berührung mit dem geschichtlichen Leben unseres Volkes und Landes erworbene Kenntnis wäre nun auch der Boden, in dem rechte Vaterlandsliebe Wurzeln treiben würde. Jedenfalls kann die Schule für ihr Gedeihen nichts Fruchtbareres thun, als diesen Boden bereiten helfen. Patriotische Beredsamkeit wird leicht gefährlich; die Beredsamkeit ist nicht jedermanns Ding, weder sie zu üben, noch sie zu genießen; zu viel davon hinterläßt einen üblen Nachgeschmack. Und noch gefährlicher ist es, den Schüler etwa durch Aufsatzthemata selbst zu patriotischer Beredsamkeit zu verführen: eine rechte Verderbung des Sinnes und des Geschmacks, vorzeitige Erschöpfung herbeizuführen geeignet. Der Weg, auf dem die Schule zu einer reinen und kräftigen Vaterlandsliebe erziehen kann, geht durch den Geschichts- und Sprachunterricht, wie wiederum Münch in dem ganz vortrefflichen ersten Aufsatz jener Sammlung zeigt: „vom Kennen zum Verstehen, vom Verstehen zum Schätzen, vom Schätzen zum Lieben.“

Eine solche Anleitung zum Mit- und Nacherleben des geschichtlichen Lebens des eigenen Volks würde ich nun für das erste große Ziel eines humanistischen Unterrichts ansehen. Mitleben des menschheitlichen Lebens, das ist es ja wohl, was das Wesen humanistischer Bildung ausmacht. Der Einzelne hat aber an dem geschichtlichen Leben der Menschheit nur als Glied eines Volkes Teil, mit ihm ist er in das Leben der Menschheit eingesenkt. Es ist kürzlich mit Aufwand von viel Scharfsinn und Gelehrsamkeit bewiesen worden, daß, da der Erziehungskursus des Einzelnen nach einem Grundgesetz der Biologie ein verkürzter Repetionskursus der Erziehung der Gattung in der Geschichte sein müsse, unsere Gymnasiasten Griechisch und Lateinisch lernen müßten, um durch diese Entwicklungsstufen des Geistes hindurchzugehen*). Mir scheint, eine andere Folgerung lag näher: die Griechen und Römer sind doch nicht unsere Vorfahren, wenigstens nicht in biologischem Sinne, und auch in geschichtlichem nicht eigentlich, wenn auch höchst wesentliche Elemente ihrer Kultur von unserem Volke aufgenommen und angeeignet sind; die Entwicklung des eigenen Volkes wäre also der in der Erziehung zu wiederholende Gang. Nun, dies würde ich, wenn man den Satz mit einem Körnchen Salz nehmen will, in der That für eine mögliche Maxime ansehen; nur müßte man unterscheiden zwischen der ersten, natürlichen Entwicklung, die das Individuum, umgeben von dem geschichtlichen Leben seines Volkes, in der Kindheit durchlebt, und dem durch die Vorstellung vermittelten, gewissermaßen künstlichen Nacherleben, zu dem der sprachlich-geschichtliche Unterricht der Schule Anleitung giebt.

Aber woher die Zeit nehmen? Sind nicht Lehrer und Schüler schon ohnehin überbürdet?

Ich antworte vor allem: es handelt sich hier nicht um eine neue Lernfracht, mit Münchs Ausdruck, für die auf dem Stundenplan Raum geschafft werden und deren Aufladung am Ende der Schulzeit kontrolirt werden soll. Der Schulrat soll wieder am liebsten

---

*) Vaihinger, Naturforschung und Schule. 1888.

gar nichts davon erfahren, jedenfalls nicht als Schulrat und Regierungskommissarius, nur wenn er als Kenner und Freund der Sache dem Lehrer und den Schülern hülfreiche Teilnahme bekunden will, ist er willkommen. Allein in der Freiheit wird die Sache gedeihen, sobald man sie zum abfragbaren und erzwingbaren Pensum macht, macht man sie todt. Der regelmäßig angebaute Schulacker ist schon ohnehin nur allzu groß und der Frohnarbeit genug. Was wir brauchen, für Lehrer und Schüler, das ist ein kleines Plätzchen zur Anlegung eines Zier- und Wurzgärtleins und ein wenig von der Zeit, welche die Bestellung des Schulackers in Anspruch nimmt, zu seiner Pflege. Auch eine Schulstunde mehr wird erwünscht sein, 3 Stunden Deutsch ist für die Prima des Realgymnasiums wohl etwas knapp bemessen. Vor allem aber thut etwas freie Zeit für die freie Hausarbeit not. Ich denke, man könnte sie durch Nachlassen an zwei Punkten beschaffen. Erstens durch Aufgebung des französischen Aufsatzes im Abiturientenexamen, was ja auf die Vorübungen zurückwirken würde. Ein Aufsatz in einer fremden Sprache dürfte für Schüler der Regel nach zu schwierig sein; das heißt ein eigentlicher Aufsatz; eine Erzählung, ein Referat, bei dem der Stoff vollkommen gegeben ist, ist möglich. Aber ein Aufsatz, der Denken in der fremden Sprache voraussetzt, wird in der Regel nicht gehen; denken kann man nur in einer Sprache, wo der Ausdruck sich ohne viel Suchen und Zweifeln von selbst einfindet. Muß man dem Ausdruck seine Aufmerksamkeit noch in erster Linie widmen, dann geht das Denken darüber verloren: niemand kann zween Herren dienen. So wird der Aufsatz in fremder Sprache leicht zu einer Sammlung von fremden Redensarten, die nach irgendwelchen Associationen sich zusammenfinden, und die der Schüler um so leichteren Herzens einreicht, als er weiß: der Lehrer sieht die Sache doch zuerst auf Sprachrichtigkeit an; steht er doch auch unter dem Gesetz der Enge des Bewußtseins, er kann auch nicht mit einem Auge die Sprache und mit dem anderen die Sache besehen. — Geht endlich der lateinische Aufsatz des Gymnasiums ab, so mag der französische Aufsatz des Realgymnasiums mitgehen; er ist

am Ende überhaupt blos der Symmetrie zu Liebe angeordnet worden.

Sodann könnte wohl ohne Schaden an dem großen Memorirwerk der Geschichte, das den Schüler grade im letzten Jahr so erheblich zu belasten pflegt, etwas gespart werden. Namentlich die ganze Kriegsgeschichte wird ja hoffnungslos in futuram oblivionem gelernt. Der wirklichen und fruchtbaren Erkenntnis geschichtlichen Lebens würde eine freie Arbeit von der angedeuteten Art ohne Zweifel viel mehr zu Gute kommen. Die Unterrichtsverwaltung hat wiederholt vor Überforderung auf dem Gebiet des Datenmemorirens gewarnt. Sie hat es in der Hand, die Sache abzustellen; sie braucht blos anzuordnen: das Zeugnis in der Geschichte und Geographie wird ohne weitere Prüfung von dem Lehrer dieser Fächer in I ausgestellt. Und wenn sie es ebenso mit der Religionslehre zu halten sich entschließen könnte, so würde auch dadurch die Last, die den Schüler im letzten Jahr niederdrückt und ihm Mut und Kraft zu eigener freier Arbeit benimmt, erheblich vermindert*).

*) Oder ist alle Hoffnung in dieser Richtung vergeblich? Bisher hat noch jede neue Prüfungsordnung die Last des Repetirens vermehrt. Von der letzten vom J. 1882 zeigt es Cauer. Zur Erleichterung ordnet sie an, es sei „zulässig, daß nicht genügende Leistungen in einem Lehrgegenstande durch mindestens gute in einem andern als ergänzt erachtet werden". Der Minister wies in seiner Rede vom 6. März auf die gute Absicht der Sache hin, den individuellen Neigungen des Schülers Raum zu schaffen. Die böse Folge aber zeigt Cauer: ein Abiturient, der in allen Fächern genügt, muß durchfallen, wenn er in der Geschichte oder im Französischen nicht genügt. „Auf diese Weise ist unser Abiturientenexamen zugleich viel schwerer und viel leichter geworden: schwerer für die begabten Leute, die während der letzten Semester in I Geschichte und Kirchengeschichte, Bibelkunde (d. h. Verzeichnisse der heiligen Schriften, Einteilung der Psalmen u. s. w.) und Geographie sich einpauken müssen (es giebt kein zahmeres Wort für diese Art des Betriebes), um nicht durch ein ‚nicht genügend' in einem der Gedächtnisfächer den Ausgang ihres ganzen Examens zu gefährden; leichter ist es geworden für die Schwächlinge, die einen völligen Ausfall in einem oder mehreren der vier großen Verstandesfächer mit zusammengerafftem Gedächtniskram zudecken". — Ob das Zeitalter des Glaubens an Examina

Mit einem Wort gehe ich noch auf die philosophische Propädeutik ein. Auch diese hat das alte Gymnasium fallen lassen, sich entschuldigend: es habe keine Lehrer, die den Unterricht zu übernehmen im Stande seien, wenigstens könne es nicht darauf rechnen. Nun, so würde ich auch hier sagen: das neue Gymnasium sollte seinen Stolz darein setzen zu leisten, was das alte nicht vermag. Es sollte zeigen, daß es nicht umsonst zu den modernen Wissenschaften und Litteraturen in einem näheren Verhältnis stehe; von beiden Seiten tritt die Aufforderung, mit Philosophie sich zu beschäftigen, in der That dringlicher an es heran, als vom Lateinischen und Griechischen an das alte Gymnasium. Es wurde schon früher angedeutet, wie Mathematik und Physik, Kosmologie und Biologie auf den philosophischen Unterricht überall hindrängen. Wie mag sich ein Lehrer der Physik und Chemie versagen, die Logik seiner Wissenschaft den

---

einmal ablaufen wird? Oder schwimmen wir rettungslos in das Chinesentum hinein? Aristoteles meinte: alle Menschen hätten von Natur ein Verlangen nach dem Erkennen. Wer unsere Einrichtungen sieht, muß glauben, daß das von unserem Volk oder unserer Zeit nicht gilt, daß jetzt die Menschen vielmehr einen Abscheu vor dem Erkennen haben, und nur durch Zwangsmittel dazu gebracht werden können. Und doch, das Abiturientenexamen hat eben sein 100 jähriges Jubiläum gefeiert, ohne den Sang und Klang freilich, wie er sonst bei solchen Anlässen üblich ist. Haben die Generationen, die vorher lebten, in der Wissenschaft weniger geleistet, oder standen sie in der „allgemeinen Bildung" hinter den späteren zurück? Ich denke, in beider Hinsicht können sich die ungeprüften Geschlechter neben den geprüften, können sich die Kant und Fichte, die Herder und Goethe, die Wolff und Thiersch, die Bessel und Buch, die beiden Humboldt und die beiden Grimm und ihre Zeitgenossen neben den späteren zwei- und dreifach in besonderer und allgemeiner Bildung Examirten wohl sehen lassen. — Was für Verwüstungen die Prüfungen grade in der „allgemeinen Bildung" anzurichten im Stande sind, darüber könnte, außer den Erfahrungen jedes einzelnen Prüfenden und Geprüften, grade die Vergleichung des gegenwärtigen Geschlechts mit dem vor 100 Jahren lebenden lehrreich sein. — Interessant sind auch die Erfahrungen, welche die Engländer, die sich auch auf den Weg der Prüfungen begeben haben, mit ihnen machen; ein Buch von Latham, The action of examination (1878) — giebt darüber beachtenswerte Auskunft.

Schülern gelegentlich in einer Stunde an einem geeigneten Beispiel zum Bewußtsein zu bringen, ihnen zu zeigen; was Deduktion, Hypothese, Verifikation, Experiment ist? Wie mag er an der Frage vorübergehen: was denn nun die Materie, von der wir so viel im Einzelnen zu sagen wissen, an sich selbst und überhaupt sei? Und kann auch er es seinen Schülern nicht sagen, so ist es doch ein Gewinn, ihnen einmal zum Bewußtsein gebracht zu haben, daß hier noch allerlei seltsame Probleme übrig sind: wissen, was man weiß und nicht weiß, ist der Anfang kritischer Besinnung, der manchem unserer Schüler vielleicht recht notthut. Wie sollte der kosmologische Unterricht die Unendlichkeitsprobleme, die von einer anderen Seite her den natürlichen Dogmatismus so sehr zu erschüttern geeignet sind, unberührt lassen? Und endlich der biologische Unterricht, der freilich auch auf der Oberstufe des Realgymnasiums fehlt, eine bedauerliche Lücke, die doch wohl nicht immer bleiben wird, wie führt er an allen Punkten zur Berührung mit philosophischen Fragen: Verhältnis von Wahrnehmung und Wirklichkeit, von Leib und Seele, Entstehung und Entwicklung der Lebensformen u. s. w. Oder haben wir, eben um diesen Dingen aus dem Wege zu gehen, den biologischen Unterricht auf die Unter- und Mittelstufe beschränkt? Das hieße denn, unseren Primanern überlassen, sich selbst und ohne Hülfe eine Metaphysik zu machen. Oder werden sie, ohne äußeren Antrieb, ganz darauf verzichten? Oder hoffen wir, daß der Religionsunterricht in die Lücke tritt? Ich fürchte, das einfache Nebeneinander eines orthodox-dogmatischen Unterrichts in der Religion und eines naturwissenschaftlichen Unterrichts, der etwa gelegentlich durch irgend welche Journalartikel, die dem Schüler in die Hände fallen, ausgelegt wird, trägt keine erfreulichen Früchte. Nicht wenige dürften die Schule mit der Meinung verlassen: die Glaubensartikel müßten für wahr gelten, obwohl sie unglaublich seien und von niemandem außer einigen Rückständigen geglaubt würden, die Anschauungen einer materialistischen Popularphilosophie dagegen dürften zwar nicht für wahr gelten, seien aber das Ergebnis der wissenschaftlichen Forschung — das verzweifelte

Ergebnis eines Unterrichts, der der Gefahr durch Nichthinsehen am besten zu begegnen meint.

Hier kann nur eine philosophische Unterweisung helfen, die zeigt, daß solche kümmerlichen Gedanken nicht die letzten Gedanken sind, die große und geistvolle Männer sich über die Welt gemacht haben. Am meisten wirksam wird vielleicht eine gelegentlich aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht selbst hervorwachsende Belehrung sein, wozu, wie oben angedeutet, die Gelegenheit überall nahe liegt. Dann wird aber doch auch eine mehr zusammenhängende Behandlung der Sache notwendig sein, und die wird am füglichsten sich mit dem deutschen Unterricht verbinden, der durch die Litteratur und durch den Aufsatz beständig auf diese Dinge hingeführt wird. Wie die Notwendigkeit, Logik, Psychologie und Ethik zu behandeln, aus dem deutschen Unterricht hervorwächst, zeigt vortrefflich Fr. Kern in seinem Lehrstoff für den deutschen Unterricht in Prima. So führt der litterarische Unterricht auf die großen philosophischen Klassiker hin, Schiller auf Kant, Goethe und Lessing auf Leibniz und Spinoza, oder andererseits auf Aristoteles und Plato. Es wird durchaus möglich sein, einmal im Umriß die Grundgedanken der kritischen Philosophie zu entwickeln, den Naturbegriff, den Kant, ausgehend von der erkenntnistheoretischen Reflexion auf die Formen der Sinnlichkeit und des Denkens gewinnt, und den Vernunft- und Freiheitsbegriff, auf welche das Sittengesetz führt; oder die großen, einfachen Gedanken Spinozas von der Einheit der Dinge in Gott als dem einen in vollem Sinne selbständigen Wesen, und von der Doppelgestalt alles Wirklichen als Körper und Seele; welche Gedanken dann in eigentümlicher Umbildung durch Leibniz auf deutschen Boden verpflanzt sind. Ein zusammenhängender Vortrag der Geschichte der Philosophie ist freilich auf der Schule weder möglich noch zuträglich; aber wohl ist es möglich, gelegentlich ein paar Stunden zur vorläufigen Orientirung in dieser Gedankenwelt zu verwenden. — Es werden nicht alle folgen. — Ja, in welcher Stunde thäten sie es? Wenn die Schule von jeder verlorenen Stunde jedes Schülers Rechenschaft geben sollte,

dann dürfte die Abrechnung durch einige Stunden von der bezeichneten Art nicht erheblich erschwert werden; und wenn auch nur zwei oder drei in solcher Stunde ein fermentum cogitationis aufnähmen, das für ihre fernere geistige Entwicklung von Bedeutung würde, so dürfte sie wohl zu den fruchtbarsten Stunden zählen, die die Schule überhaupt bietet. — Übrigens gilt natürlich auch von diesem philosophischen Unterricht wieder, daß der Schulrat nichts davon zu erfahren braucht. Daß die Schule auch etwas treibe, was nicht angeordnet ist und nicht kontrolirt wird, ist für die Gesundheit und Freudigkeit der Lehrer und Schüler gradezu wesentliche Bedingung. Sobald die Richtung auf das Abfragbare in diese Dinge hineinkommt, sind sie todt.

Die zweite Stelle in dem humanistischen Unterricht des Realgymnasiums nehmen die beiden neueren Sprachen, Französisch und Englisch ein. Ihre Bedeutung ist eine doppelte: sie dienen der sprachlich-stilistischen und der litterarisch-historischen Ausbildung.

Was die sprachlich-stilistische Bildung anlangt, so teilen sie sich in die Aufgabe mit dem Lateinischen; und da das Latein noch gegenwärtig die erste fremde Sprache ist, die der Sextaner zu lernen beginnt, so fällt ihm noch immer ein Hauptstück der Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts zu: die Befestigung der allgemeinen grammatischen Kategorien im Bewußtsein des Schülers.

Wenn das Realgymnasium aus seiner eigenen Idee heraus sich entwickelt hätte und nicht durch die Rücksicht auf den Parallelismus seiner unteren Klassen mit denen des alten Gymnasiums gebunden gewesen wäre, so würde es, glaub' ich, einen anderen Weg eingeschlagen und mit einer der neueren Sprachen begonnen haben. Vielleicht gelingt ihm noch einmal, sich in diese seine natürliche Gestalt zurückzubilden. Denn es erscheint mir wieder als ein sehr bemerkenswertes Zeichen der Zeit, daß die Überzeugung von der Möglichkeit und Angemessenheit einer derartigen Gestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts sich in immer weiteren Kreisen, und namentlich auch in denen des alten Gymnasiums

ausbreitet. In der That, es wird, denk' ich, die Zeit kommen, der es nur als Nachwirkung einer fernen Vergangenheit erklärlich erscheint, daß wir noch heute unsere neunjährigen Knaben zur Erlernung der lateinischen Sprache führen. Es gab eine Zeit, wo die Schule überhaupt nichts lehrte und nichts zu lehren wußte als Latein: der Schulmeister verstand manchmal selbst nichts weiter und Latein war die Sprache nicht blos aller Wissenschaft und Bildung, sondern auch die Schulsprache selbst; man fing also sogleich mit einer lateinischen Fibel den Unterricht an. Jetzt sind wir nicht mehr in dieser Notlage, weder ist Latein Schulsprache, noch fehlt es unserer Schule an angemessenem Unterrichtsstoff für das Knabenalter. Und daß grade die lateinische Grammatik an den kleinen Knaben unbillige Zumutungen stellt, ist eine Wahrnehmung, die sich wohl noch allen Lehrern aufgedrängt hat, die für die Seele des Kindes feineres Verständnis besaßen; sie ist auch den Gymnasialpädagogen des 16. Jahrhunderts nicht entgangen, sie wußten nur keine Abhülfe. Uns ist die Abhülfe ganz nahe gelegt: müssen wir mit dem fremdsprachlichen Unterricht früh beginnen, um nicht später die Sache allzu plötzlich und gehäuft treiben zu müssen, so können wir doch mit einer so viel leichter zu erlernenden Sprache eines lebenden Nachbarvolkes den Anfang machen.

Die Gründe, die hierfür sprechen, sind in jüngster Zeit von Sachkundigen wiederholt gründlich und feinsinnig entwickelt worden*). Das Französische ist uns leichter, vor allem weil die ganze Welt der Dinge und Gedanken, die in ihm zum Ausdruck kommt, im wesentlichen dieselbe ist, wie die, in der wir leben; deshalb ist hier die natürliche Methode, mit Sprechen und Hören der Sprache den Anfang zu machen, viel mehr möglich, als bei den todten Sprachen, in denen wir alles Nächste nicht nennen können und auch eine erträgliche Lektüre erst spät erreichen.

*) Ich nenne nur G. Völcker, die Reform des höheren Schulwesens 1887, und dessen Beilage zum Jahresbericht des Realprogymnasiums 1889; Lattmann, Progr. des Gymn. zu Clausthal 1888; Maurer, Beilage zum Progr. der Cantonsschule in St. Gallen 1889.

Ferner sind die Formen einfacher und bestimmter, als die der lateinischen Sprache, trotz ihres vielgepriesenen Formenreichtums: der letztere bedeutet für den Schüler eigentlich nicht viel mehr als eine Beschwerung des Gedächtnisses und eine Vermehrung der Möglichkeiten des Fehlermachens; eine logische Vollkommenheit liegt überhaupt nicht darin, im Gegenteil: Präpositionen bezeichnen das Verhältnis bestimmter als bloße Casusendungen zu thun vermögen, und so steht es auch mit der Bildung selbständiger, durch Conjunktionen eingeleiteter Sätze statt der vieldeutigen Participialkonstruktionen, die Verselbständigung der Beziehungen ist ein Fortschritt des nach Bestimmtheit des Ausdrucks ringenden Denkens, ähnlich wie die lautliche Differenziirung, die der Differenziirung von Bedeutungen desselben Worts zu folgen pflegt*).

Dazu kommt, daß der lebenden Sprache lebendiges Interesse von allen Punkten her zuströmt: der Knabe hört und sieht täglich von dem Volk, sein Vater oder Onkel war drüben, es kommen Briefe von daher, seine Mutter und Schwestern verstehen die Sprache und begleiten mit ihrer Teilnahme seine ersten Versuche. Das sind kleine Dinge; aber wer das Kleine nicht ehrt, ist des Großen nicht wert; das gilt nirgend mehr als in Erziehung und Unterricht. — Endlich würde, wenn sich der Gymnasialunterricht in diesem Sinne umgestaltete, der Übergang aus der sogenannten Mittel- oder höheren Bürgerschule in die Gelehrtenschule wesent-

*) Der Aberglaube, daß die lateinische Sprache die Inkarnation der Logik sei, wird von E. Schlee, Direktor des Realgymnasiums zu Altona, in einem Artikel des pädagogischen Archivs (1889 April) trefflich beleuchtet: er zeigt, wie vielmehr Mangel an Präcision dem lateinischen Ausdruck eigentümlich ist, so daß der Schüler, wenn er die Sache deutsch wiedergeben soll, zu schärferer Fassung angehalten wird. Das Altonaer Realgymnasium beginnt in VI mit Französisch und läßt Latein erst in III folgen, zu allseitiger Zufriedenheit. — Zu wie feinen und bildenden Denkübungen der neusprachliche Unterricht Gelegenheit giebt, zeigen wieder Münchs Aufsätze über die Kunst des Übersetzens aus dem Französischen und die englische Synonymik: namentlich ist es der Reichtum des Wortschatzes, wodurch diese beiden Sprachen der Armut der lateinischen so ungemein überlegen sind.

lich erleichtert werden, eine für die Gesundung unseres höheren Schulwesens überaus wichtige Sache: es würde dadurch die Entwicklung der höheren Bürgerschule, die uns jetzt so gut wie ganz fehlt und deren Aufgabe nun die Gelehrtenschulen, so gut es geht, mitübernehmen müssen, überhaupt erst möglich gemacht werden. So lange der Übergang aus der lateinlosen Realschule in die Gelehrtenschule so schwierig ist, wird alle Welt fortfahren, die Knaben in die Lateinanstalten zu führen, um sie dann nach Vollendung des halben Wegs mit halber Bildung und dem Einjährigenschein wieder herauszunehmen — oder aber, da sie nun doch einmal ins Latein und Griechisch gekommen sind, sie bis auf die Universität sich durchsitzen zu lassen, wo sie dann die heillose Überfüllung der gelehrten Berufe vermehren. Die 500—600 Lateinsexten in Preußen wirken wie so viele Saugpumpen für die Universitäten. Von den reichlich 20 000 jährlich in die VI eintretenden Knaben sitzt sich doch mancher, der es anfangs nicht dachte, durch, rein dem Trägheitsgesetz folgend. Nicht die Zulassung der Realabiturienten zu gewissen Fakultätsstudien, sondern das Gymnasialmonopol bewirkt, soweit die Ursache überhaupt in den Schuleinrichtungen liegt, die Überfüllung der gelehrten Berufe. Unter den 76 Arbeiten, welche die Preisfrage nach den Ursachen dieser Erscheinung zu lösen unternommen haben, ist keine, die in diesem Stück anderer Meinung gewesen wäre.

Auf den Einwand aber, daß es gleichsam gegen die Natur der Dinge sei, mit dem Abgeleiteten zu beginnen und zu dem Ursprünglichen fortzuschreiten, von doigt zu digitus, von école zu schola, wäre zu erwidern, daß der naturgemäße Weg der Erkenntnis (nach dem Aristoteles) überall von dem für uns Früheren zu dem der Natur der Sache nach Früheren (vom *πρότερον πρὸς ἡμᾶς* zum *πρότερον φύσει*) führt. Jetzt erscheint unseren Schülern (und vielleicht nicht ihnen allein) das Französische als ein wunderliches und höchst überflüssiges corrumpirtes Latein; kämen sie dagegen vom Französischen, so hätten sie die Freude, im Latein nun zu schon bekannten Thatsachen den Grund zu erfahren.

Was sodann die eigentlich stilistische Ausbildung anlangt, so hat das Realgymnasium an den neueren Sprachen nach meiner Ansicht einen vollständigen Ersatz für die alten, ja vielleicht ist ihre Leistungsfähigkeit in dieser Hinsicht größer. Der Durchschnitt der Schüler wird es eher im Französischen als im Lateinischen zu einer gewissen Freiheit der Bewegung bringen; die größere Verwandtschaft der modernen Sprachen unter einander wird hier auch eher ein gewisses Stilgefühl, ein Gefühl für die fremde Denk- und Ausdrucksweise entstehen lassen, und das ist doch eigentlich die Bedingung für die förderliche Rückwirkung auf den eigenen Stil. Im Lateinischen wird es oft bei einem abstrakten Wissen bleiben. Und nicht selten wird es geschehen, daß durch das Übersetzen aus und in die alten Sprachen das Gefühl des Schülers für die deutsche Sprache Schaden leidet: das Ohr gewöhnt sich in dem Jahre langen Ringen mit ihnen an jenes schreckliche Präparationendeutsch, das so viel beiträgt, den Gebildeten die Sicherheit des Sprachgefühls zu nehmen, die jeder Bauer für seine Mundart hat. So bewirkt auch das Übersetzen ins Lateinische leicht eine Verderbung des deutschen Satzbaues. Die entsprechenden Übungen in den neueren Sprachen haben dieselbe Gefahr, doch in geringerem Maaße, namentlich ist es leichter, beim Übersetzen ins Deutsche den deutschen Ausdruck zu erreichen: im Lateinischen oder Griechischen wird der Unterricht immer zuerst auf einer wörtlichen Übersetzung bestehen müssen.

Übrigens bin ich sehr geneigt zu denken, daß man die Bedeutung des fremdsprachlichen Unterrichts für die Ausbildung des Stils überhaupt überschätzt: es kann jemand trotz solcher Übungen ein sehr mäßiger, und ohne sie ein sehr guter Stilist sein. Man nehme aus der bekannten Sammlung von Werken über die Geschichte der Wissenschaften in Deutschland einen beliebigen Band; man wird selten einen treffen, den man als Muster deutschen Stils vorlegen könnte, öfter einen solchen (z. B. die Geschichte der Philologie), der in abschreckendster Weise zeigt, wie man nicht schreiben soll, weder deutsch noch irgend eine andere Sprache. Und doch ist wohl kein Zweifel, daß die Verfasser, mit Gottsched

zu reden, meist „in den alten Sprachen wohl durchtrieben waren". Nun halte man dagegen ein Buch, wie Ludwig Richters Selbstbiographie: welche entzückende Frische, Kraft, Anmut des Ausdrucks bei einem Manne, der nie Unterricht in fremden Sprachen, wenigstens keinen schulmäßigen, empfangen hat. Oder man denke an die Amerikaner, an B. Franklin, an A. Lincoln, die ebenfalls lediglich durch Übungen in der eigenen Sprache ihre Rede zu großer Kraft, Freiheit und Durchsichtigkeit gebildet haben. Oder man nehme die Griechen selbst: man stelle sich das Gesicht vor, mit dem Sokrates die langen Reden unserer Gymnasialpädagogen von der sprachlichen und der formalen und der humanen und idealen Bildung angehört haben würde; oder vielmehr gelesen, denn ich glaube nicht, daß irgend jemand im Stande wäre, diese Dinge im Zwiegespräch zu sagen: sie sind nur in der „papiernen" Rede möglich.

Ein Wort füge ich noch über die Bedeutung der neueren Sprachen für die litterarisch-historische Bildung hinzu. Man pflegt zu sagen: ohne die Kenntnis der alten Sprachen und ihrer Litteratur sei ein tieferes Verständnis unserer eigenen Litteratur nicht möglich. Nun, es wäre doch noch die Frage, ob nicht der Einfluß der französischen und englischen Litteratur auf die Entwicklung der deutschen ein gut Stück tiefer geht, als der der antiken. Die Wirkung Shakespeares auf unsere großen Dichter ist doch wohl tiefer und breiter, als die des Homer und Sophokles. Und so wird auch keines antiken Philosophen Einfluß neben der ungeheuren und allverbreiteten Wirksamkeit zuerst Voltaires, sodann Rousseaus auch nur genannt werden können. In Rousseau lebt und webt ja die deutsche Welt gegen Ende des vorigen Jahrhunderts: Kant und Herder, Goethe und Schiller, Basedow und Pestalozzi, wohin man blickt, die Wirkungen der ungeheuren Erregungen, die von diesem seltenen und seltsamen Manne ausgingen.

Ist demnach die historische Bedeutung der antiken Litteratur für uns mindestens nicht größer als die der modernen anzuschlagen, so wird dasselbe auch von der aktuellen Bedeutung

gelten. Es wird ja niemand mehr durch die Reden getäuscht, daß unsere Gebildeten mit Vorliebe immer wieder zu den Urquellen unserer Bildung zurückkehrten. Gewiß, es giebt Einzelne, die den Homer oder Thucydides, den Horaz oder Tacitus immer wieder in einer Mußestunde zur Hand nehmen, die Vielen thun es nicht; sie greifen in solchem Falle nach einem deutschen Buch, oder wenn nach einem fremdsprachigen, nach Shakespeare oder Molière, nach Dickens oder Daudet, nach Carlyle oder Taine oder was ihnen sonst nahe liegen mag. Der Verbrauch französischer und englischer Bücher in Deutschland hängt ab von der Nachfrage des großen Lesepublikums, die Nachfrage nach griechischen und lateinischen ruht auf dem Schulbetrieb, daran wird kein Buchhändler zweifeln. Begreiflich genug: man mag über den absoluten Wert englischer und griechischer Dichtung so oder so denken, auf jeden Fall ist die englische unserem Gefühl und unserem Verständnis näher: es ist unsere Welt, die sich darin spiegelt, die Fragen, die uns brennen, die Freuden, die uns beglücken, sind darin. Und ebenso steht es mit der historischen und philosophischen Litteratur, von der eigentlich wissenschaftlichen gar nicht zu reden. Mill und Spencer sind uns näher, als Plato und Aristoteles. Ich gehöre durchaus zu den Verehrern dieser griechischen Philosophen; aber es bleibt doch dabei: es ist nicht das unmittelbare Interesse, das uns zu ihnen führt, das Verlangen nach Belehrung oder auch nach Widerspruch, was ja auch eine Art der Belehrung ist, und nicht die unwirksamste. Ein deutliches Anzeichen dafür ist, daß keine Widerlegungen des Plato und Aristoteles geschrieben werden. Mill und Spencer werden widerlegt, das heißt, sie sind lebendige Autoren, sie beschäftigen sich mit unseren Problemen, sie denken unsere Gedanken und vielleicht auch unsere Irrtümer.

Doch wozu Einzelnes aufzählen; die Sache liegt doch überhaupt so, daß das gesammte Leben der abendländischen Völker, wie im Mittelalter, so auch in der Neuzeit und Gegenwart eine einheitliche geistig-geschichtliche Welt bildet. Die äußere Einheit der Kirche ist zerbrochen, aber die innere Einheit ist geblieben,

ja immer inniger geworden. Wie die Einheit eines Organismus mit der Differenziirung der Glieder zunimmt, so hat mit der fortschreitenden Differenziirung des politischen, socialen, ökonomischen, litterarischen, philosophischen, religiös-kirchlichen Lebens die Wechselwirkung der europäischen Völker an Intensität zugenommen; der Reichtum und die Kraft ihrer Kultur beruht darauf. Von Italien ist die Renaissance, von Deutschland die Reformation ausgegangen; im 17. und 18. Jahrhundert fand vorzugsweise in Frankreich, England und den Niederlanden die Entwicklung der modernen Wissenschaften und Philosophie statt, eine neue Litteratur und neue politische Ideale breiteten sich von hier erobernd über die Länder Europas aus. Mit dem Zeitalter Goethes beginnt deutsche Litteratur, Philosophie und Wissenschaft befruchtend auf die ältere Kultur der Nachbarvölker zurückzuwirken. So darf man sagen: die europäischen Völker sind Glieder einer Familie, sie leben ein geschichtliches Leben.

Und hier erwächst nun dem neusprachlichen Unterricht eine schöne und große Aufgabe: diese wesentliche Zusammengehörigkeit der europäischen Völker der Jugend zum Bewußtsein zu bringen. Ein alter Spruch sagt: artem non odit nisi ignarus. Er gilt auch von den Völkern: ein Volk haßt und verachtet nur, wer es nicht kennt. In dem Maaße, als gegenseitige Erkenntnis zwischen den Gliedern der europäischen Völkerfamilie wachsen wird, in demselben Maaße wird Verständnis und Achtung wachsen: die Achtung aber ist die Grundlage der Gerechtigkeit und des Wohlwollens. Indem die Schule diesen Boden bereiten hilft, übt sie einen höchst wohlthätigen Einfluß auf die Beziehungen der Völker. Der politische und ökonomische Verkehr führt leicht zu Reibungen, die Tagespresse wirkt aufstachelnd, sie scheint es sich vorzugsweise zur Aufgabe zu machen, Klatsch und Ärgernisse hin und her zu tragen und dadurch Leidenschaften und Eitelkeit zu nähren. Indem der neusprachliche Unterricht mit den besten und tüchtigsten Leistungen der anderen Völker die Bekanntschaft vermittelt, kann er hiergegen ein heilsames Gegengewicht bilden und zugleich vor der Verirrung berechtigten und

sicheren Selbstgefühls des Volks in einen verblendeten und verbohrten Schein- und Demonstrationspatriotismus bewahren.

Man hat die Lehrer der alten Sprachen als Priester der Humanität bezeichnet; die Lehrer der modernen Sprachen und Litteraturen dürfen sich nicht minder als solche fühlen, wenn sie in diesem Sinne ihre Aufgabe fassen und erfüllen. Sie sind die berufenen Träger des Gedankens von der Einheit der abendländischen Völkerwelt in der Vergangenheit und ihrer Solidarität in der Zukunft. Zur Vorbereitung für diesen Beruf wäre nun freilich nicht unwichtig, ja eigentlich notwendig, daß sie selbst erst die fremden Länder und Völker mit Augen sehen, in deren geistig-geschichtliches Leben sie ihren Schülern den Einblick vermitteln sollen. Wie die alten Philologen nach Rom und Athen pilgern, so müßte es zur Regel werden, daß die Lehrer der neueren Sprachen nicht blos einmal die fremde Hauptstadt sehen und auf der Eisenbahn und im Kaffeehaus die Sprache hören, sondern im Lande in gewisser Weise heimisch werden und mit dem Volke eine Weile leben. Sie haben ja den großen Vorteil, daß sie nicht blos stumme Denkmäler der Vergangenheit, sondern das lebende, arbeitende, denkende, fühlende Volk selbst studiren können. Schmeding hat in einer kleinen Broschüre für die Fruchtbarmachung solchen Studienaufenthalts im fremden Lande manchen guten Rat gegeben: Der Aufenthalt der Neuphilologen und das Studium moderner Sprachen im Auslande (1889).

Endlich an dritter Stelle gehe ich noch auf die Stellung und Bedeutung der alten Sprachen und Litteraturen im Realgymnasium mit ein paar Worten ein.

Ich schicke eine allgemeine Bemerkung voraus. Die Bedeutung des klassischen Unterrichts scheint mir gegenwärtig nicht allein, aber doch vorzugsweise darin zu liegen, daß er eine vertiefte historische Bildung giebt oder ermöglicht. Das Altertum ist uns nicht mehr, was es dem 15. und 16. Jahrhundert war: die Quelle aller Erkenntnis und aller höheren Bildung. Wir lernen die Wissenschaften nicht mehr aus den Schriften der Alten, weder die Natur-, noch die Geisteswissenschaften; die Lehrbücher des

Aristoteles sind uns sehr interessante historische Dokumente, aber sie sind uns nicht, was sie dem Mittelalter waren, die Lehrbücher der Wissenschaft. Ihr Verlust würde für den Betrieb unserer wissenschaftlichen Forschung keine Veränderung nach sich ziehen. Und auch die schöne Litteratur der Alten ist uns nicht mehr, was sie dem 16., ja in Deutschland einigermaaßen noch dem 18. Jahrhundert war: die schöne Litteratur schlechthin. Wenn Lessing und Goethe lieber die Ilias als die Noachide, lieber die Tragödien des Sophokles als Gottscheds lasen, so ist uns das verständlich; aber ebenso verständlich, wenn heute jemand findet, daß Goethe ihm mehr ist, als Homer und Sophokles zusammen: Goethe ist eben von unserem Fleisch und Blut und lebte in unserer Welt. Man wird also sagen können: der Wert der antiken Litteratur ist für uns nicht mehr, wie im 16. Jahrhundert, ein absoluter, er ist jetzt mehr ein indirekter und historischer; Altertumsstudien ermöglichen ein weiteres und tieferes Verständnis der großen historischen und so zu sagen menschheitlichen Zusammenhänge unseres geistig-geschichtlichen Lebens.

Kann auch das Realgymnasium das Verständnis dieser Zusammenhänge vermitteln? — Ich antworte: in gewissem Maaße ohne Zweifel.

Zuerst, es lehrt die eine der alten Sprachen: Latein hat in seinem Lehrgang die größte Stundenzahl (54), die überhaupt einem Gegenstand zugewendet wird, eine Stundenzahl, welche die der meisten ausländischen Gymnasien erheblich überschreitet; so hat z. B. das Gymnasium in Österreich nur 50, in Schweden 48, in Frankreich 39 Stunden.

Das Lateinische ist der Realschule in Preußen im Verlauf der 40er und 50er Jahre gegen ihren Willen durch die Schulverwaltung aufgenötigt worden. Dadurch ist es, wieder durchaus gegen den ursprünglichen Willen der Verwaltung, geschehen, daß aus der Realschule eine Gelehrtenschule geworden ist. Man könnte, mit Erinnerung an Hegel, von einer List der Idee reden, die sich der menschlichen Absichten und Handlungen, unbekümmert um die sie begleitenden Meinungen, zu ihren Zwecken bedient:

sollte die Realschule zur modernen Form der Gelehrtenschule werden, dann mußte sie das Latein aufnehmen.

Das Latein erfährt heutzutage vielfach eine geringschätzige Beurteilung, besonders auch von humanistischer Seite: es wird ihm gegenüber das Griechische hervorgehoben, für das von enthusiastischen Verehrern sogar die Rolle der gelehrten Weltsprache der Zukunft in Aussicht genommen wird. Schon die ganze neuhumanistische Bewegung war von der althumanistischen wesentlich dadurch unterschieden, daß sie an das Perikleische statt an das Augusteische Zeitalter anknüpfte, die altgriechische Litteratur und Kunst statt der des römischen Kaisertums bewunderte und liebte.

Über das Wertverhältnis der lateinischen zur griechischen Litteratur ist nun allerdings nur eine Ansicht möglich. Aber ein anderes ist die historische Weltstellung der lateinischen Sprache. Latein ist die Sprache, durch welche die moderne Kultur mit dem Altertum geschichtlich zusammenhängt.

Man kann das bedauern, aber man kann es nicht ändern. Man kann wünschen, der Same griechischer Kultur möchte direkt von Athen, statt auf dem Umweg über Rom, zu uns gekommen sein. Es ist an sich nicht undenkbar, daß Alexander sein Reich, wie nach Osten, so auch nach Norden und Westen erweitert, daß dieses Reich Bestand gehabt und allmälig auch die germanischen Völker in den Kreis hellenistischer Kultur hineingezogen hätte. Dann gäbe es heute keine Gymnasialfrage. Es ist nicht so gekommen und es ist nicht zufällig, daß es nicht so gekommen ist. Die griechische Welt wendet ihr Antlitz dem Osten zu; es ist Alexander wohl nie auch nur der Gedanke gekommen, den Norden und Westen zu erobern. Geographisch und geschichtlich ist Griechenland mit der Balkanhalbinsel nach dem Orient gewendet; vermutlich würde uns auch, wenn wir plötzlich auf den Markt von Altathen oder Korinth versetzt werden könnten, der ganze Habitus von Land und Leuten, Gesicht und Tracht, Sitte und Brauch, mehr orientalisch anmuten, als wir meistens zu denken gewöhnt sind. Rom dagegen ist die occidentalische Weltmacht. Schon geographisch ist ebenso entschieden, wie die Balkanhalbinsel

dem Osten, die italische Halbinsel dem Westen zugewendet; ihre Buchten, Häfen, Flüsse, Inseln weisen nach Spanien und Gallien, wie dort nach Vorderasien. Und so ist auch sein historischer Typus der occidentalische.

Nun, diese große geschichtliche Thatsache, daß die abendländische Welt durch Rom in die Kreise der antiken Kulturwelt hineingezogen worden ist, die hat jedem Blatt unserer Geschichte ihre Spuren eingegraben. Wie der Wanderer im Süden und Westen unseres Vaterlandes überall den Spuren römischer Bauten, wie er an Rhein und Donau alten Römerstädten begegnet, so begegnet, wer unsere Geschichte durchwandert, überall den Spuren und Nachwirkungen römischer Einrichtungen: Kirche und Staat, Religion und Recht, alle weisen auf Rom hin. Am allerunmittelbarsten wird aber diese Thatsache dadurch repräsentirt, daß die römische Sprache, wenn man mit dem säcularen Maaßstab der Geschichte mißt, bis gestern die Sprache des geistig-geschichtlichen Lebens im Abendlande geblieben ist. Noch am Anfang des vorigen Jahrhunderts sprachen die Wissenschaften und die Universitäten lateinisch. In Deutschland ist die heimische Sprache erst seit Mitte des vorigen Jahrhunderts durchgedrungen.

Die Folge ist, daß nicht nur jede historische Untersuchung, sondern schon jeder Versuch, in den Wissenschaften oder in den Einrichtungen sich selbständig historisch zu orientiren, die Kenntnis der lateinischen Sprache voraussetzt. Wer den lateinischen Büchern aus dem Wege geht, der stößt doch auf Stellen aus lateinischen Büchern, und wer auch diese umgeht, der kann doch lateinische Wörter und Ausdrücke nicht umgehen. Man nehme ein beliebiges juristisches oder medicinisches, philosophisches oder theologisches Buch in die Hand und man sieht ohne weiteres, wie unser wissenschaftliches Leben bis vor kurzem in die lateinische Sprache eingebettet war.

Und auf andere Weise werden, freilich noch unmittelbarer, die Nachbarvölker an die historische Abhängigkeit von Rom erinnert: ihre Sprachen selbst sind aus dem Lateinischen abgeleitet. Ein historisches Verständnis des Französischen, Italienischen, zum

Teil auch des Englischen kann nur durch die Kenntnis des Lateinischen erworben werden. Wer kein Latein versteht, der sieht nur die Krone, aber nicht die Wurzeln jener Sprachen: er kann sich auch an Laub und Früchten erfreuen, aber in ihr historisches und gleichsam unterirdisches Leben hat er keinen Einblick.

So hat das Realgymnasium an dem Lateinischen ein wichtiges Stück humanistischen Unterrichts: es eröffnet dadurch seinen Schülern den Zugang zu der großen geschichtlichen Welt des Altertums und des Mittelalters, ja unserer eigenen nächsten Vergangenheit. Es eröffnet ihnen im besonderen die Möglichkeit eines historischen Verständnisses der modernen, aus dem Lateinischen nach Form und Substanz abgeleiteten Sprachen. Es eröffnet ihnen endlich, um auch das noch mit einem Wort zu erwähnen, den Zugang zu der doch nicht blos historisch wichtigen römischen Litteratur: ein Dichter wie Horaz ist allerdings der Mühe wert. Das Realgymnasium liest auch ihn mit seinen Primanern. Wenn es nicht blos und nicht vorzugsweise die Oden, sondern auch die Satiren und Episteln ihnen in die Hände gäbe, so böte es damit eine Einführung in Leben, Denkweise und Philosophie des römisch-hellenistischen Altertums, wie sie nicht leicht zweckmäßiger zu finden sein möchte; und einen Schatz guter Lehren in scharf geschliffener Form dazu, was bietet nicht allein die Ars poëtica. Kann der Schüler diese Verse nicht vom Blatt lesen — der Schüler des alten Gymnasiums kann es ja auch nicht — so gebe man ihm eine Übersetzung (natürlich nicht eine Eselsbrücke) dazu und leite ihn an: erst das Ganze deutsch zu lesen, um dann, mit der Kenntnis des Inhalts ausgestattet, das Lateinische nachzulesen und sich in die Kraft dieser Sprache hineinzufühlen. Wer machte es nicht auf dem Gebiete der neueren Litteratur, z. B. mit Shakespeare, gelegentlich so, daß er ein Stück erst deutsch und dann englisch liest? —

Aber das Griechische fehlt dem Realgymnasium und das ist der Stein des Anstoßes, der seiner Anerkennung als Gelehrtenschule im Wege liegt. Darum rät der Einheitsschulverein zur Aufnahme des Griechischen; unter dieser Bedingung würde

das Realgymnasium nicht nur selbst Anerkennung finden, sondern auch das alte Gymnasium halb und halb zu sich herüberziehen.

Ich halte mit dem Verein der Realschulmänner das nicht für einen möglichen Weg. Die ganze Geschichte des Gymnasiums selbst protestirt dagegen: es hat schon mit dem, was es lehrt, so viel zu thun, daß es nicht neue Dinge dazu sich aufladen kann; offenbar lernen seine Schüler nicht zu viel, sondern eher zu wenig latein und namentlich griechisch, sie lernen nicht so viel, daß sie leicht und frei lesen können. Und so steht es auch mit dem Realgymnasium: es hat Unterrichtsgegenstände genug, wenn es nur Zeit genug hätte, sie alle in Muße fruchtbar zu machen. Nicht kombiniren, sondern differenziiren, so ruft uns laut die Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts zu: öffnet verschiedene Wege, daß verschiedene Neigung, Begabung und Studienabsicht sich freier bewegen und die Einzelnen für ihre innere Entwicklung an Freudigkeit und Selbständigkeit gewinnen mögen. Die Überbürdungsklagen, die seit den Tagen Johannes Schulzes nie verstummt sind, sind ein fortlaufender Protest gegen die Einheitsschule, die er zuerst eingerichtet hat; sie ist charakterisirt durch die Hinzufügung der neuen Sprachen und Wissenschaften zum Schulpensum bei gleichzeitiger Festhaltung und Vertiefung der Altertumsstudien. Dadurch ist das Maaß von Pensenarbeit so vergrößert, daß für freie Thätigkeit kein Raum mehr ist — der eigentliche Schaden, an dem unsere Gelehrtenschule leidet, vielleicht das neue Gymnasium nicht minder, als das alte.

Also mit Recht lehnt das Realgymnasium die Aufnahme des griechischen Unterrichts ab. Mit Recht behauptet es aber auch: trotzdem sei es geeignet, die notwendige Vorbildung für wissenschaftliche Studien auf der Universität zu geben. Sicherlich ist die Kenntnis der griechischen Sprache ein erfreulicher Besitz, und ich verhehle nicht, daß ich froh bin, ihn zu haben. Aber man kann nicht sagen, sie ist notwendig. Die Kenntnis der lateinischen Sprache ist, wie ich oben gezeigt zu haben meine, in der That notwendig für jedes wissenschaftliche Studium; die der

griechischen ist nicht für jedes wissenschaftliche Studium notwendig. Tausende von studirten, examinirten, praktizirenden Medicinern und Juristen könnten darüber zuverlässige Auskunft geben, daß man vom Tage des Abiturientenexamens an durchkommt, ohne jemals wieder etwas Griechisches in die Hand zu nehmen. Man besinne sich doch nur: vor 100 Jahren fiel es keinem Menschen ein, Juristen und Mediciner zur Erlernung des Griechischen zu nötigen. War es zu einer Zeit, die der Renaissance und dem Altertum so viel näher stand, möglich, allein mit Latein auszukommen, wie sollte es gegenwärtig unmöglich sein? Oder fehlte es Friedrich dem Großen und seinen Beamten an Idealismus? Ich denke, von dem thatkräftigen Idealismus der vielgeschmähten Aufklärung können wir immer noch lernen.

Doch an alledem zweifelt ja niemand, wenn es auch nicht jedermann gern hört. Aber die litterarisch-historische Bildung durch die griechischen Schriftsteller, um von der humanen und formalen zu schweigen!

Ich antworte: hierauf verzichtet auch das Realgymnasium nicht; ja es könnte unter Umständen vielleicht eine bedeutendere Wirkung erzielen, als das alte Gymnasium bei dem Durchschnitt seiner Schüler erreicht: natürlich durch den Gebrauch von Übersetzungen.

Unsere alten Gymnasien haben eine Art abergläubischer Scheu vor Übersetzungen, d. h. officiell, denn thatsächlich bleiben sie ihren Schülern ja nicht fremd, freilich die schlechtesten in der schlechtesten Form des Gebrauchs: als Eselsbrücken. Von diesen und ihrem Gebrauch wird alles Schlechte gelten, was ihnen nachgesagt wird. Aber es gilt nicht von guten Übersetzungen und ihrem vernünftigen Gebrauch. Durch die Ablehnung dieser werden unsere Gymnasien gradezu verhindert, ihre Schüler zu einem ausgedehnteren und intensiveren Verkehr mit der griechischen Litteratur zu führen. Das Griechischlesen bleibt für die Mehrzahl ein mehr oder minder geläufiges Buchstabiren; den Homer mögen die meisten leidlich lesen, freilich auch noch lange nicht ohne Anstoß vom Blatt. Aber Plato und Sophokles, Thucydides

und Demosthenes kann der Durchschnitt, von einzelnen Stellen abgesehen, nur „präpariren", und auch das nicht immer mit Erfolg; er erreicht oft selbst mit den üblichen Hülfsmitteln den Sinn nicht. Hierin bin ich meiner Sache so gewiß, daß ich das Gegenteil selbst der Versicherung eines Oberschulrats nicht glaube*). So geschieht es, daß trotz eines erheblichen Zeitaufwandes in den oberen Klassen der Umfang der Lektüre ein ziemlich geringer bleibt, außer dem Homer etwa ein paar Stücke von Sophokles, ein paar kleinere Dialoge von Plato und einiges von Demosthenes und Thucydides. Und manchem mag es geschehen, daß er über dem Zeilenpräpariren und Radebrechen von Inhalt und Form des Ganzen nicht viel merkt. Ich bin überzeugt, wenn ein Realprimaner sich die alte, sehr lesbare Übersetzung des Thucydides von J. D. Heilmann, die kürzlich in der Reclambibliothek wieder herausgegeben ist, um Mk. 1,20 kauft und in den Ferien einmal acht Tage darauf verwendet, sie mit der Feder in der Hand ganz zu lesen, jeden Tag ein Buch, so wird er von dem politischen Leben der Griechen und von Thucydideischer Geschichtsschreibung und Denkweise mehr erfahren, als ein Primaner des alten Gymnasiums, der sich im Verlauf eines Semesters durch ein Buch hindurchpräparirt hat. Und ebenso wird es auch mit dem Plato und Demosthenes stehen.

Mir kam, als ich den eben erwähnten Artikel von Wendt wieder durchsah, eine Anekdote aus den Fliegenden Blättern in den Sinn. Ein preußischer General kommt vor Paris eines Tages auf eine schwäbische Feldwache und fragt unter anderm:

---

*) G. Wendt behauptet in der Zeitschrift für Gymnasialwesen (1885 XXXIX, 278) gegen meine Ausführungen in der Geschichte des gelehrten Unterrichts: die Sprache der platonischen Dialoge mache unseren Primanern „sehr geringe Schwierigkeiten; sie lesen den griechischen Text durchschnittlich leichter und verstehen ihn gewiß sicherer und gründlicher, als wenn sie sich durch eine der vorhandenen Übersetzungen durcharbeiten müßten .... Ebenso ist es mit den meisten Reden des Demosthenes, mit den erzählenden Partieen der Historiker". Es müssen seltsame Übersetzungen oder seltene Primaner gewesen sein, an denen diese Erfahrungen gemacht worden sind.

Habt ihr auch schon Erbswurst gehabt, mein Sohn? Worauf der biedere Schwabe antwortet: „Gesse han mer no koine, Excellenz, aber als Feldg'schroi han mer's scho g'habt". Ein Primaner unseres Gymnasiums könnte auf die Frage, ob er griechisch gehabt habe, eine ähnliche Antwort geben.

Es fällt mir natürlich nicht ein zu leugnen, daß jemand, der die Griechen in ihrer Sprache wirklich liest, ihnen näher kommt, als jemand, der eine Übersetzung liest; aber wer nicht griechisch genug versteht, um wirklich lesen zu können, der thut nicht wohl daran, nun auch die Übersetzung zu verschmähen. Die Rede um den Kranz, die Republik, den Prometheus überhaupt nicht zu kennen, ist in der That ein Mangel an historischer Bildung, und nicht blos an historischer Bildung; sie nicht in griechischer Sprache gelesen zu haben, ist dagegen ein Mangel, den ich namentlich bei den Prosaikern für einen ziemlich erträglichen halte. Und darum glaube ich: wenn das Realgymnasium seine Schüler zur Lektüre griechischer Schriftsteller in guter Übersetzung und geeigneter Auswahl zu veranlassen und anzuleiten im Stande ist, wenn es erreicht, daß sie diese und jene Autoren mit der Feder in der Hand im Zusammenhang lesen, sei es, um ein Referat über den Inhalt, eine Zusammenstellung von Thatsachen oder Gedanken aus einer Reihe von Schriften, einen Aufsatz über die litterarische Form oder was immer zu machen, so kann es das Gymnasium, wenn dieses bei seinem gegenwärtigen Betrieb beharrt, auf seinem eigensten Gebiet schlagen. Und weiter würde ich sagen: grade derartige Arbeiten sind am allermeisten geeignet, für die Aufgabe, die auf der Universität der Studirenden harrt, vorzubereiten. Was hier verlangt wird, das ist in erster Linie: zusammenhangende Gedankenreihen im Zusammenhang aufzufassen, zu kombiniren, zu prüfen. Zum Gedankenlesen soll die Oberstufe der Gelehrtenschule den Schüler führen; sie versündigt sich an dem Zwanzigjährigen, wenn sie ihn immer noch vorzugsweise mit Wörterlesen beschäftigt.

Übrigens giebt es noch einen Zugang zur griechischen Welt ohne die Sprache: das ist die Kunst. Überall sind wir umgeben

von den Formen griechischer Kunst; jeder Gang durch die Stadt zeigt uns Ornamente, Säulen, Symbole, Gestalten, die der griechischen Architektur und Skulptur ursprünglich eigen waren. Auch dieser Zugang steht dem Realgymnasium offen, ja er ist ihm durch das Zeichnen näher als dem alten Gymnasium, denn Auge und Hand sind offenbar die Organe der Auffassung für diese Welt; das deutende Wort steht in zweiter Linie. —

Ich verzichte darauf, die übrigen humanistischen Fächer durchzugehen, die das Realgymnasium mit dem alten gemeinsam hat, den historischen und geographischen Unterricht, der als verbindendes Mittelglied zwischen Natur- und Geisteswissenschaft steht, den Religionsunterricht, dessen Aufgabe die Einführung in das Verständnis des wichtigsten Erlebnisses ist, welches die europäische Menschheit, Altertum und Neuzeit, gemeinsam erlebt hat, das Christentum.

Nur auf eines möchte ich noch mit einem Wort hindeuten. Ich weiß nicht, ob einmal die Definition aufgestellt worden ist: der Mensch ist ein Tier, welches liest und schreibt; die alte Lateinschule hätte sie dem Beobachter nahe gelegt, wenigstens hat sie sich redlich Mühe gegeben, ihre Schüler zu solchen Wesen zu machen: jede alte Schulordnung schärft mit vielen Verboten und Geboten ein, alles Rennen, Laufen, Springen, Werfen, Eislaufen, Baden u. s. w., wie es die gemeine Jugend treibe, unterwegs zu lassen, vielmehr still und sittsam einherzugehen und etwa in lateinischer Sprache ein gebildetes Gespräch zu führen. Nun, die Jugend hat wohl jederzeit den Weg zu dem ihr Gemäßen gefunden; es ist aber erfreulich, daß man den Versuch, ihr die Wege zu verlegen, aufgegeben hat und sich gegenwärtig vielmehr bemüht, sie ihr so viel als möglich zu ebnen, ihr Spiel-, Turn-, Schwimmplätze und neuerdings auch Handarbeitssäle zu schaffen. Auch hierin hat das Realgymnasium gleiche Gelegenheit, sich als eine rechtschaffene humanistische Bildungsanstalt zu bewähren. Ja vielleicht steht es mit seiner ganzen Richtung diesen Dingen doch noch etwas näher als das alte Gymnasium: der realistische Unterricht bietet manche Anknüpfung. Das Zeichnen wurde schon erwähnt; der

ausgedehntere physikalische und chemische Unterricht führt, wenn anders er gerät, den Schüler zum Experimentiren, das wieder Veranlassung giebt, sich in der Herstellung einfacher Apparate zu versuchen; der naturhistorische Unterricht führt zu Excursionen und Sammlungen, die wieder den kleinen Handwerker in Thätigkeit setzen; der mathematische Unterricht legt kleine Übungen in Verwendung der erworbenen Einsichten zu Messungen und Rechnungen auf der Erde und am Himmel nahe. Endlich geben Turnfahrten und Ferienreisen Gelegenheit zur Übung all der kleinen Künste und Wissenschaften, in deren Besitz sich die Gesammtheit befindet, der geographischen und historischen, der naturgeschichtlichen und der technischen, wie Direktor Bach vom Falk-Realgymnasium in Berlin in seinem liebenswürdigen Buch: Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen (2 Aufl. 1884) zeigt.

Ich komme zum Schluß. Ich meine gezeigt zu haben, daß das Realgymnasium keineswegs in dem Sinne eine realistische Anstalt ist, daß darin Mathematik und Naturwissenschaften das Hauptstück des Unterrichts bilden, neben denen die übrigen Fächer nur die Rolle geduldeter und halb erdrückter Nebensachen haben, oder gar eine Anstalt, die es sich zur Aufgabe macht, ihre Schüler mit möglichst viel Kenntnissen vollzustopfen, die in einem künftigen technischen oder kaufmännischen Beruf bereiteste Verwendung fänden. Vielleicht erregt der Name der Anstalt nebst allerlei dunklen Erinnerungen aus K. v. Raumers Geschichte der Pädagogik, die so viele einseitige und dunkle Vorstellungen in Umlauf gebracht hat, in manchen Köpfen eine Vorstellung von dieser Art. Es braucht Kundigen nicht gesagt zu werden, daß das ein vollständiges Mißverständnis ist. Das preußische Realgymnasium ist nach Geschichte und Einrichtung nicht eine Fachschule für mathematisch-naturwissenschaftlichen oder für technisch-ökonomischen Unterricht, sondern eine allgemeine humanistische Bildungsanstalt. Sehr bestimmt spricht sich die Unterrichtsordnung vom Jahre 1859, welche die eigentliche Errichtungsurkunde des Realgymnasiums ist, in diesem Sinne aus: „die Realschulen sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie

das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher kein principieller Gegensatz, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie teilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesammten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der Berufsarten zu gewähren. Die Teilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse notwendig geworden, und die Realschüler haben dabei allmälig eine koordinirte Stellung zu den Gymnasien eingenommen." Und denselben Standpunkt nimmt auch die Lehrordnung von 1882 ein; sie bringt ihn dadurch auch äußerlich zum Ausdruck, daß sie der Anstalt den Namen eines Gymnasiums gegeben hat.

Es ist auch der Standpunkt des Vereins der Realschulmänner: er bekämpft nicht die humanistische Bildung, er will auch nicht das alte Gymnasium verdrängen; er will nur daneben für das neue Gymnasium, das, zum Teil mit neuen Mitteln, doch nach dem alten Ziele strebt, Raum und Freiheit sich zu entfalten. Zur Kampfgenossenschaft ist der Verein nur dadurch geworden, daß dem neuen Gymnasium noch immer die Bedingungen vollen Lebens und gesunder Entwicklung vorenthalten werden. Vielleicht hat es auch darunter gelitten, daß es seine Kräfte, entgegen dem Zweck der Schule, vielfach nach außen wenden mußte: die Agitation ist freilich der Vertiefung in die inneren Aufgaben der Schule nicht günstig. Aber mit Recht wird man sagen können: die Schuld hieran liegt nicht beim Realgymnasium, sondern bei denen, die es in diese Kampfstellung hineinnötigen, indem sie ihm die zum Leben notwendige Freiheit der Bewegung nicht gönnen.

Ich zweifle nicht daran, daß die Zeit kommen wird, wo Sie die Waffen aus der Hand legen können. Es liegt eine Kraft in den Dingen, sich auch gegen die Meinungen der Menschen und gegen den Spruch der Autoritäten durchzusetzen. Für das Realgymnasium arbeitet nicht blos, wie Kurzsichtige meinen, die rastlose Agitation einiger Verschworenen, für es arbeitet der

große Gang der Geschichte. Er wird sein Ziel finden. Es wird die Zeit kommen, wo auch die preußische Unterrichtsverwaltung den Mut finden wird, die Konsequenz ihrer bisherigen Maßregeln zu ziehen. Ist das Realgymnasium thatsächlich zu einer neuen, den Anforderungen der Gegenwart näher stehenden Form des Gymnasiums geworden, zu einem Gymnasium, das durch Verzicht auf den griechischen Unterricht sich die Freiheit zu einer gründlicheren Beschäftigung mit den modernen Sprachen und Wissenschaften erworben hat, so wird es auch einmal die Anerkennung als Vorbildungsanstalt für wissenschaftliche Studien finden. Wer Augen hat zu sehen, dem entgeht es nicht, wie sowohl der Universitätsunterricht als die Berufsarbeit der sogenannten gelehrten Berufe immer mehr auf die Dinge hindrängt, in denen das Realgymnasium, verglichen mit dem alten Gymnasium, seine Stärke hat. Von der Medicin zu schweigen, so wird auch der juristisch gebildete Beamte bei der beständig sich ausdehnenden ökonomischen und technischen Staatsverwaltung, bei den täglich sich mehrenden Berührungen mit den Nachbarvölkern, immer mehr den Wert einer den Bedürfnissen der Gegenwart mehr entgegenkommenden Vorbildung schätzen lernen. Umgekehrt ist offenbar, daß die alte Form der Gelehrsamkeit in demselben Maaße an Schätzung einbüßt. Wir befinden uns augenscheinlich in einer Zeitströmung, die uns rasch vom Altertum abtreibt. Man denke an die Stellung, welche vor 100 Jahren, zu den Zeiten von J. H. Voß und Fr. A. Wolf, ja noch vor 50 Jahren, zu den Zeiten Lachmanns und Böckhs, die Altertumswissenschaften und ihre Vertreter im Gesammtbewußtsein einnahmen: damals wußte alle Welt von den großen Philologen und ihren Arbeiten. Und jetzt? —

Mit Sicherheit kann man sagen: das Gymnasialmonopol ruht nicht mehr auf den Bedürfnissen und Anschauungen der Gegenwart, sondern auf der Nachwirkung der Vergangenheit. Hätten einmal die Realabiturienten den Zugang zu dem medicinischen Studium erlangt, es würde kein Minister der Welt die Verantwortlichkeit auf sich nehmen, ihnen denselben wieder zu

untersagen. Ist es im Grunde weniger verantwortungsvoll, ihn vorzuenthalten? Man nehme einen Fall: der Sohn eines Arztes, der den Beruf des Vaters auch als den eigenen vor sich sieht, besucht das Realgymnasium seiner Vaterstadt. Er ist mit der Schule und die Schule mit ihm zufrieden. Nun kommt der Gymnasialzwang: du mußt dein Elternhaus verlassen, mußt deine naturwissenschaftlichen Studien, dein Englisch, woran du Freude hast, bei Seite legen und lernen lateinische Aufsätze und griechische Präparationen machen. Hat wirklich jemand den Mut zu sagen: das ist notwendig und muß so sein; ich übernehme die Verantwortung dafür? Vielleicht in einer papiernen Rede, aber hat er auch den Mut, die Behauptung dem Vater und dem Sohn sowie seinen alten Lehrern ins Angesicht zu sagen?

Also, kommen wird der Tag, wo das Realgymnasium als gleich möglicher Zugang zu den Universitätsstudien anerkannt werden wird. Bietet es nicht Allen Alles, nun, das thut ja auch das alte Gymnasium nicht. Darum soll man um die Berechtigungen nicht markten. Man muß wieder Zutrauen zu der menschlichen Natur fassen; bringt ein Studirender überhaupt eine gründliche allgemeine Vorbildung mit auf die Universität, so wird er wohl auch hier noch etwas lernen, wenn seine Notwendigkeit ihm sich fühlbar macht, ohne durch Prüfungszwang dazu genötigt zu werden.

Dann würden auch Sie sich frei und ganz Ihrer Aufgabe hingeben können: neben und mit dem alten Gymnasium an dem großen Ziel zu arbeiten, der Jugend unseres Volks eine humanistische Bildung zu geben, das heißt, sie einzuführen in das Verständnis alles Großen und Guten, was die Menschheit, und im besonderen, was unser Volk in der langen Arbeit der uns voraufgegangenen Geschlechter erworben hat.

Verlag von Wilhelm Hertz (Besser'sche Buchhandlung)
Berlin W. Behrenstraße 17.

System der Ethik

mit einem

Umriß der Staats- und Gesellschaftslehre

von

Friedrich Paulsen,

a. o. Professor an der Universität Berlin.

1888. 54 Bogen Groß Octav. geh. 11 M., gebd. in Halbfrz. 12,50 M.

Von zwei Punkten scheint das aller Orten neu sich regende Interesse für die Ethik auszugehen: einerseits führen die immer dringlicher auftretenden Probleme des socialen Lebens das Nachdenken auf die letzten Fragen nach Maaß und Ordnung aller irdisch-menschlichen Werthe zurück; andererseits treiben die neuen biologischen Anschauungen zur erneuten Prüfung und zu Versuchen der Neubegründung auch der moralphilosophischen Anschauungen an. Wozu denn noch als Drittes kommt, daß die Grundlage, welche die alte Dogmatik unserer Welt und Lebensanschauung darbot, mit ihr selbst mehr und mehr ins Wanken gerathen ist.

Das vorliegende Werk nimmt zu allen diesen Fragen Stellung. Ausgehend von den neuen biologischen und sociologischen Anschauungen, sucht es die Sittengesetze als Naturgesetze des menschlichen Wesens zu begründen in dem Sinn, daß ihre Innehaltung die natürliche Bedingung der Wohlfahrt, d. h. eines gesunden, tüchtigen, schönen und glücklichen Lebens für den Einzelnen wie für die Gesammtheit ist. Es schließt sich demnach in der Form an die älteste Form der wissenschaftlichen Ethik überhaupt, an die teleologische Moralphilosophie der Griechen, im besonderen des Aristoteles an. Doch bemüht es sich nicht minder, der Verinnerlichung und Vertiefung, die unsere moralischen Anschauungen durch das Christenthum erfahren haben, gerecht zu werden.

Der Verfasser wendet sich mit diesem Werk nicht blos und nicht zunächst an die Gelehrten, sondern an alle, die den großen und ernsten Fragen des Lebens Nachdenken zu widmen gesonnen sind. Er behandelt nicht allein und nicht vorzugsweise die abstrakten Probleme der philosophischen Ethik, sondern geht überall auf die konkreten Fragen ein, welche unsere Zeit und unsere Verhältnisse uns aufgeben. So scheint es eine nicht leere Hoffnung, daß das Buch auch in den Kreisen derer, die mitten im thätigen Leben stehen, unter Lehrern und Seelsorgen, unter Beamten und Aerzten, unter denkenden Männern und Frauen Freunde gewinnen werde.

Paulsen, Friedrich,

Das Realgymnasium und die Humanistische Bildung

Berlin 1889